Collana
Lavoro
Educativo
Dinamiche di
Gruppo e Ricerca
Nella Scuola dell'Obbligo
Guido
Contessa
ARCIPELAGO

LAVORO EDUCATIVO

Collana promossa da ASPED e La Genovesa,

diretta da Alberto Raviola e Maria Vittoria Sardella

La pratica dell'educare implica una relazione in cui si accompagna il procedere dell'altro nella sua evoluzione esistenziale. In questa fine millennio la bellezza e la difficoltà di educare le nuove generazioni sta diventando un compito che pervade ambiti fino a qualche anno fa impensabili. La pluralità dei percorsi esistenziali giovanili, il mutamento del ruolo e dell'organizzazione della famiglia, le trasformazioni in atto nel mondo della scuola, l'importanza del tempo libero e della sua qualità, ci fanno dire come l'educazione stia diventando pratica quotidiana per molti adulti, al di là della professione svolta. In questo senso le pubblicazioni della collana “Il Lavoro Educativo” intendono rispondere agli interessi teorici e sistematici degli addetti ai lavori, con approfondimenti metodologici e indicazioni operative, ma anche offrire un’opportunità per un primo approccio a tutti coloro che, per vocazione o casualmente, si trovano ad accompagnare altri, giovani e adulti, nella loro crescita.

Guido Contessa

DINAMICHE DI GRUPPO E RICERCA

Nella Scuola dell'Obbligo

INDICE

PRESENTAZIONE

Nella mia pratica quotidiana di psicosociologo e formatore di operatori sociali mi trovo sempre davanti alla richiesta insistente di fornire aiuti concreti, suggerimenti pratici, indicazioni operative precise.
Di fronte alle sollecitazioni teoriche ed agli stimoli emotivi che sottopongo ai miei "clienti", mi sento implacabilmente domandare: "Cosa e come devo fare?" Nel settore della scuola, questa richiesta di soluzioni miracolistiche è proporzionale allo stato di profonda frustrazione e insicurezza in cui perennemente giacciono gli insegnanti.
Come l'esperienza professionale suggerisce, abitualmente interpreto queste richieste come ricerche di rassicurazioni e dimostrazioni di una sostanziale dipendenza dall'"esperto". Di solito quindi non colludo con queste richieste e mi sforzo di insegnare ai miei clienti a fare da sé.
Da tempo però mi chiedevo se questo comportamento, diffuso fra le correnti più avanzate della moderna psicologia applicata, non fosse in parte difensivo e in parte frutto di una scarsa conoscenza del campo. Mediante questo intervento del non-intervento, lo psicologo per la verità continua a detenere il suo potere magico, evitando di mettersi concretamente in discussione. Malgrado, infatti, la diffusione di questo atteggiamento, ciò che mi fa avere tale dubbio è proprio il costante aumento della domanda di psicologia. Inoltre in questo modo lo psicologo perpetua, magari involontariamente, la divisione fra teoria e prassi, riservando a sé (inutile dirlo) il campo della prima, e abbandonando i clienti nelle panie della seconda.
Per questo mi sono deciso a scendere in campo: in un campo minato come quello della pedagogia e dell'organizzazione scolastica, per misurarmi e confrontarmi, da psicologo, con gli operatori della scuola, sui temi della loro prassi quotidiana. Può

darsi che l’operazione sarà criticata dalla psicologia accademica, ancora così arroccata, malgrado le demagogiche dichiarazioni congressuali, nella torre dell’astrattezza.
Spero però che questo libro sarà accolto con simpatia dai numerosi operatori della scuola che hanno finora ricevuto dalla psicologia solo occasioni di frustrazioni e colpevolizzazione. Con simpatia, perché è un tentativo di essere utile, da parte di uno psicologo che troppo spesso si sente inutile. Questo libro vuole essere uno strumento di lavoro, un’ipotesi concreta, per gli insegnanti che non sono soddisfatti del loro lavoro e cercano di migliorarlo.
Essendo uno strumento, non è legato a nessuna disciplina scientifica in senso stretto, ma vuole essere il frutto di una riflessione interdisciplinare. È una prova di ciò anche la voluta assenza di citazioni e riferimenti accademici.
Credo che il valore di un'affermazione derivi più dal suo rapporto con la realtà, che dal richiamarsi a qualche autore sacro. Se c’è qualcosa di vero in questo libro, saranno i lettori a dirlo, confrontando le proposte in esso contenute col loro lavoro.
L’assenza di citazioni non significa che il libro sia originale. Al contrario esso è stato ispirato da una gran quantità di autori, i cui nomi sarebbe lunghissimo elencare.
Tanto per dare una mano a coloro che non sanno sottrarsi alla tentazione di dargli una collocazione, dirò che il libro tenta una sintesi, un avvicinamento fra la pedagogia non-direttiva e la pedagogia istituzionale da una parte, e la psicologia del lavoro dall’altra. Una psicologia del lavoro intesa nella sua accezione moderna, che comprende la psicosociologia (scienza dei piccoli gruppi) e la psicologia dell’organizzazione. Sul primo fronte posso ricordare C. Rogers, P. Freyre, M. Pages, G. Lapassade; sul secondo fronte K. Lewin, E. Jacques, E. Enriquez, G. W. Bennis, E. Schein ecc.
Per fare due nomi meno esotici, citerei F. De Bartolomeis per la pedagogia e E. Spaltro per la psicologia del lavoro. Ma, tutto sommato, non credo che sia tra questi illustri studiosi che vada ricercata la fonte del mio libro.

I debiti maggiori sento di averli con quel centinaio di bambini che mi hanno sopportato nei miei sei anni di esperienze di Scuola dell'Obbligo; e con quel migliaio di insegnanti di ogni ordine e grado, che mi hanno fatto imparare un sacco di cose sulla scuola in cambio delle poche cose che ho insegnato loro nei corsi di aggiornamento e di formazione permanente.
Accanto a questi due grandi debiti, ne voglio ricordare altri non meno importanti. Un debito filiale verso Enzo Spaltro, che col suo "Gruppi e Cambiamento" mi ha aperto agli orizzonti della psicologia del lavoro.
Un debito fraterno nei confronti di Giovanni Bianchi e di Vito Volpe: col primo ho fatto le prime riflessioni di Sociologia della Educazione e Pedagogia degli adulti, col secondo ho diviso le prime esperienze professionali come psicologo.
E infine un debito verso mia moglie, Maria Vittoria, che, come lavoratrice della scuola, mi porta in casa tutti i giorni notizie e riflessioni "calde".

Capitolo 1
PERCHÉ LA RICERCA E PERCHÉ IL LAVORO DI GRUPPO

Passati gli anni dell'iconoclastia sessantottesca, il problema che si pone a tutti i livelli della società negli anni settanta è quello della ricerca di strumenti e modelli di cambiamento reale. Gli anni sessanta sono stati caratterizzati dalla fase del Gran Rifiuto, della rivolta generazionale, della lotta generalizzata agli schemi della società. Una grande febbre drammatica e purificatrice nello stesso tempo, ha scosso tutti gli aspetti della vita e tutti gli spazi di convivenza sociale. Dagli albori della musica pop all'autunno caldo, il decennio 1960-1969 ci ha portati ad un riesame critico di ogni aspetto della società industriale avanzata. Il culmine di questo processo arriva in questo primo quinquennio degli anni '70, in cui la crisi tocca ormai i vertici più alti delle istituzioni statuali, arrivando a scuotere persino l'assetto geopolitico planetario. Ma, mentre questa mutazione profonda è ancora in atto, negli spazi sociali in cui più violenta è stata l'azione demolitrice, si va facendo strada un'istanza di rigenerazione concreta. Nella scuola il problema degli anni settanta è quello di reperire modelli culturali e strumenti pratici su cui basare un reale cambiamento. Abbandonata l'apocalittica e millenaristica concezione della rivoluzione globale e della nascita di un mondo nuovo, la società cerca di realizzare situazioni innovative "qui ed ora".

Utilizzando il titolo di un lavoro del Living Teathre, possiamo dire che la tensione di questi anni è rivolta all'attuazione del "paradiso subito". La volontà di un cambiamento non solo verbale e astratto, ma fattivo e realistico si sta sempre più generalizzando. Nel campo scolastico i sintomi di questa tendenza sono evidenti dall'accettazione della democrazia scolastica anche da parte delle frange più radicali della contestazione, all'entrata in massa dei genitori nella "questione scolastica"; dalla diffusione di

sperimentazioni pedagogiche fino agli angoli più remoti della penisola, al dilagare di studi, ricerche e proposte sul tema dell'innovazione educativa.
Dunque alla fase critica è seguita quella del modello alternativo; ora siamo alla ricerca degli strumenti più idonei per realizzare o verificare questo modello. Questi sforzi per la ricerca di nuovi mezzi didattici sono per un verso facilitati e per un altro ostacolati dalla situazione attuale del nostro Paese. La facilitazione deriva dalla strana e felice concordanza generale sulle linee di fondo del nuovo modello di scuola. Se negli anni '60 c'era un confronto quasi rabbioso fra diverse ideologie, sul modello di scuola da realizzare, ora c'è una larghissima maggioranza del Paese che converge (almeno nelle dichiarazioni) su alcuni principi di fondo. Una scuola basata su un'organizzazione pluralistica e democratica, al posto della tradizionale retta da monocrazie gerarchizzate. Al vecchio sistema allievo-insegnante-preside-provveditore tutti sono propensi a sostituire il modello degli organi collegiali in rapporto fra loro: gruppo classe-consiglio di classe o interclasse-giunta-consiglio distrettuale. Insomma, da un sistema centrato sul singolo ad uno fondato sui gruppi.
Altro principio di fondo è quello dell'apertura della scuola alla comunità, contro il tradizionale isolamento. Apertura di contenuti, ma anche di rapporti fra operatori della scuola ed altre figure socialmente significative. Parlare in classe di un problema del quartiere, invitare un genitore a raccontare qualcosa circa il suo lavoro, incontrarsi con amministratori locali, sono cose che avvengono sempre più spesso e non scandalizzano che retrive minoranze.
Terzo principio condiviso largamente: sostituire la certezza dei contenuti tradizionali con una cultura più "dubbiosa", meno autoritaria, in sostanza pluralista. Ormai sono pochi quelli disposti a giurare sulla indispensabilità della storia romana, del Pascoli e delle capitali sudamericane. Si tende a pensare che non tutta la cultura dei Padri debba essere autoritariamente travasata nei figli; si è rivalutata la personalità del fanciullo e dell'adolescente, aumentando il rispetto per le sue curiosità e le sue

esigenze. Sono pochissimi gli operatori scolastici che non si arrovellano attorno al problema delle motivazioni e degli interessi degli allievi, laddove dieci anni fa era tutto risolto semplicemente con diversi gradi di autoritarismo. Dunque il lavoro di rifondazione della scuola è facilitato dal generale consenso sui principi della partecipazione, dell'apertura e del minor autoritarismo didattico e pedagogico. L'ostacolo da cosa deriva? Come sempre nel nostro Paese, deriva dal "come fare". Privi del sano empirismo anglosassone, sprofondati in secolari diatribe siderali, preferiamo risolvere i dissensi in termini astratti piuttosto che concreti. Raggiunto dunque un accordo generalizzato sulle linee di fondo della "scuola nuova", siamo ora di fronte al problema di "come farla" concretamente.
Un problema di strumenti, di metodi, di tecniche? Sicuramente esiste un tale problema, e questo libro tenta di dare un contributo in tal senso. Ma non possiamo non esprimere, qualche dubbio malizioso sulla possibilità che queste incertezze sul "come", nascondano in realtà radicati dissensi sul "se e cosa fare", cioè che l'unanimismo progressista raggiunto in tempi recenti non sia altro che una tregua verbale, parolaia e astratta, e che dietro alle difficoltà pratiche di portare avanti l'innovazione si nasconda la scarsa volontà di farla davvero.
La verifica di questa malignità arriverà presto, quando i tanti libri come questo, usciti negli ultimi tempi, avranno tolto al mondo della scuola ogni alibi circa la mancanza di strumenti concreti.

1.1- La ricerca come fondamento della nuova pedagogia

Una scuola meno autoritaria e carismatica, aperta alla società e pluralistica, è una scuola che, per coerenza, deve ribaltare i suoi tradizionali principi pedagogici. La vera rivoluzione è tutta qua: nei contenuti. Quello strano crogiuolo culturale fatto di illuminismo liberale, romanticismo risorgimentale e cattolicesimo aristocratico che ha informato la scuola fino agli anni sessanta, presentandosi come scienza obiettiva e cultura naturale, è stato messo in discussione. Così come è in discussione la classe

sociale della borghesia (piccola e media) che di questo coacervo è la prima portatrice.
Di fronte a questa duplice crisi culturale e politica c'è chi ipotizza l'avvento di una nuova classe egemone portatrice di valori diversi, e dunque una nuova scuola informata a questi valori. Ma sono molti coloro che vanno più in là. Costoro mettono in discussione il ruolo stesso della scuola e il rapporto che deve legare questa alla società. Essi negano che la scuola debba avere il fine di conformare le nuove alle passate generazioni; che la scuola debba avere un ruolo passivo nei confronti dalla società; che debba essere un ente di conservazione e trasmissione. In una società statica, integrata e autoritaria la scuola ha un ruolo adattivo, cioè tende a modellare i figli ad immagine dei padri. In una società dinamica, pluralistica e democratica la scuola non può che assumere un ruolo innovativo, cioè deve mettere i giovani in grado di modellarsi da soli. La differenza fra le due concezioni non è puramente verbale: si tratta di una rivoluzione copernicana. Da una scuola centrata sui valori del sistema dominante si passa ad una scuola che pone al centro il bambino e la sua realtà. Da una scuola che vive di passato, di certezze e di conoscenze acquisite si passa ad una scuola che si basa sul futuro, sul dubbio e sulle conoscenze da scoprire. La vecchia scuola si basa sull'assunto che il giovane, prima di essere se stesso e progettare la sua vita, debba ripercorrere la storia e la scienza dei "patres". Dopo dieci o venti anni di sforzi culturali per acquisire la cultura dei padri, i giovani sono uguali ai padri. Con un enorme svantaggio: quello di essere fuori dalla storia. La nuova scuola punta a fare dei giovani i protagonisti della loro storia, ad aiutarli ad essere soprattutto se stessi. Questa spiegazione un po' letteraria ha in realtà risvolti politici e sociologici ben più profondi, ma fin troppo analizzati e descritti dalla saggistica degli ultimi anni. Mi limito a sottolineare che se la vecchia pedagogia si preoccupava dell'insegnamento (da *in-segno* cioè incido, scrivo sopra), la nuova si occupa più dell'apprendimento (prendere, appropriarsi) e dell'educazione (da *ex-duco* cioè tiro fuori). Prima l'allievo era passivo, oggetto di azione, ricevente; ora

è attivo, soggetto del lavoro scolastico, ricevente-trasmittente.
Non esiste più una cultura o una scienza "vera", da trasmettere nella scuola con la seduzione o l'autorità dell'insegnante detentore. Ci sono diverse culture e conoscenze a confronto dialettico; e ci sono culture e scienze sconosciute da cercare ed elaborare. Dalla scuola come cinghia di trasmissione della cultura, alla scuola come laboratorio di cultura.
È importante indicare quali sono gli elementi che hanno portato l'istituzione scolastica verso questa visione. Il fattore più cospicuo è quello rappresentato da fenomeni di evidenza sociologica: la rivolta generazionale e l'emergenza culturale di ceti e classi subalterni. Hanno iniziato i giovani del '60 a rifiutare la musica e la moda dei padri, e subito dopo sono arrivati alla media dell'obbligo migliaia di figli di contadini e operai che faticavano a capire l'importanza delle vicissitudini del Pelide Achille. Direttamente o indirettamente (magari ripetendo tre volte la prima media) i giovani del rock e i fanciulli della Media Unificata hanno contestato l'ineluttabilità della cultura tradizionale. I maliziosi critici del sistema capitalistico danno più importanza ai fattori economici e dicono che la rivolta giovanile è stata innescata dai Produttori Associati di Consumi Alternativi (chitarre elettriche, blue-jeans. mangiadischi, motocross, droga, ecc.); mentre l'accesso dei ceti subalterni alla scuola dell'obbligo si deve alla necessità del sistema industriale di disporre di manodopera più qualificata per la concorrenza del mercato internazionale.
Anche la psicologia e la pedagogia hanno dato una mano. Socrate, Galileo e gli empiristi inglesi sono stati rivisitati e aggiornati da Piaget, Rogers, Freyre, tanto per citare tre autori centrali nell'evoluzione del pensiero psicopedagogico.
Torna alla ribalta l'esperienza diretta, il fattore umano nel processo d'apprendimento; la centralità del soggetto discente. Si riconosce che l'allievo impara molto meglio ciò che lo riguarda da vicino e che può verificare direttamente. Si valorizza la necessità di sviluppare il potenziale del discente e si ammette che questo sviluppo non può che basarsi su motivazioni e

su stimoli. Si riconosce l'assurdità di imporre autoritariamente lo sviluppo del giovane. L'apprendimento deduttivo viene criticato come emarginante di fatto e, in sua vece, si propone un lavoro induttivo, cioè dal particolare al generale. Quando chiesi alla maestra come era fatto e come viveva il mio pesciolino rosso, mi sentii descrivere tutta la scienza zoologica a partire dai dinosauri. Arrivammo per gradi giù dall'era glaciale al piccolo pesciolino rosso, ma tre mesi dopo, quando venne il momento di parlare di lui, era già morto (forse di freddo, dato che mi ostinavo a metterlo sempre sul balcone!). L'apprendimento è autentico e facile se passa dall'esperienza. La nuova pedagogia ha riscoperto che si impara ad andare in bicicletta pedalando, prima che ascoltando lezioni di fisica, storia dei veicoli e teoria della circolazione. E l'esperienza è significativa se al giovane interessa farla. La famosa gita ai "luoghi manzoniani" è stata sostituita con mete più motivanti. Infine si è scoperta l'umanità dell'insegnante e l'importanza del suo rapporto con la classe: obiettività, equidistanza, impersonalità sono state giudicate antipedagogiche. L'uomo-docente e l'uomo-discente devono essere in un rapporto di fiducia, di disponibilità, di apertura e di solidarietà.
Insomma ci sono elementi sociologici, economici e psicopedagogici che hanno concorso ad elaborare il nuovo modello di scuola. Un modello speciale tuttavia, tanto da ridursi ad un metodo. Non si tratta dunque di sostituire al crogiuolo culturale tradizionale un impasto più moderno, si tratta invece di sostituire un modello con un metodo. E il metodo ha postulati molto semplici e chiari: non c'è una cultura sola, ma tante conoscenze e tanti valori in dialettica; l'insegnante e la classe cercano, insieme, di rispondere alle proprie curiosità; obiettivo della classe è sviluppare le potenzialità di tutti e imparare a imparare.
Ecco il perché di una pedagogia basata sulla ricerca. Perché la classe deve cercare risposte alle proprie domande, cioè deve elaborare una conoscenza e una cultura che non ci sono come date; perché la ricerca è il solo metodo che consenta un approccio induttivo

alla realtà; infine perché attraverso la ricerca l'allievo si impadronisce di un metodo che gli servirà per rispondere alle numerose curiosità che gli sorgeranno fuori e dopo la scuola. Di fronte ad una curiosità generalizzata in classe (per esempio sul "perché" di uno sciopero) l'insegnante tradizionale ha due reazioni: dichiarare "fuori tema" l'argomento e liquidarlo; oppure rispondere esprimendo più o meno velatamente la propria opinione del problema. In entrambi i casi avremo aumentato la dipendenza della classe verso l'insegnante e avremo non soddisfatto o soddisfatto parzialmente un interesse della classe.
Una pedagogia che si basa sulla ricerca suggerisce di invitare la classe ad organizzarsi per rispondere coi suoi mezzi al quesito. Utilizzando fra i suoi mezzi anche l'insegnante, ma non solo: anche i genitori, gli scioperanti, gli allievi della classe accanto, i giornali e le statistiche. Insomma la risposta al quesito deve essere trovata attraverso una ricerca. Per questa via avremo diminuito la dipendenza, gradualmente, verso l'insegnante; offerto una risposta molto più esauriente alla domanda della classe; e messo la classe nelle condizioni di imparare a fare una ricerca. Imparare a rispondere alle proprie domande, ad essere autonomi, ad imparare. I cinesi dicono che ad un affamato è meglio insegnare a pescare piuttosto che regalare un pesce. La scuola della ricerca è una grande palestra di allenamento dove non si fanno gare, ma ci si irrobustisce la muscolatura e si imparano i metodi per la corsa a ostacoli (nessuno sa di quale entità) della vita.

1.2- Gruppo in senso psicopedagogico
Ho detto che la *ricerca* è il fondamento della nuova pedagogia, ma non si può dimenticare che il secondo pilastro dell'innovazione è il *lavoro di gruppo. Ricerca* e *gruppo* sono un binomio inseparabile: due facce della stessa medaglia pedagogica. Mentre la ricerca muta i contenuti ed i metodi scientifici del lavoro scolastico, il lavoro di gruppo tocca il messaggio sociale e politico della scuola. La ricerca rivoluziona i processi cognitivi, il lavoro di gruppo quelli emotivi. D'altra parte, l'una e l'altro discendono dalle stesse premesse culturali e sono collegate a filo doppio.

L’accettazione di un pluralismo sociale porta la conseguenza di sostituire all’insegnante il consiglio di classe, all’allievo singolo il gruppo-classe, al preside il Consiglio d’Istituto. Vengono valorizzate tutte le culture presenti nella classe: quella dell’insegnante come quella di ciascun bambino, quella espressa in italiano appropriato come quella espressa in dialetto, quella urbana e quella contadina, quella operaia e quella borghese.
Il privilegiare le curiosità, cioè le motivazioni, attraverso il lavoro di ricerca, porta ad affrontare il problema in termini di mediazione fra le diversità di interessi, in termini di consenso e di rispetto delle minoranze. Cioè in termini di gruppo invece che in termini di autorità. Non potendo l’insegnante imporre la sua cultura, non resta che trovare soluzioni dialettiche e pluralistiche con gli allievi, con i genitori e con tutte le forze sociali interessate al processo educativo. Al tradizionale rapporto autorità-dipendente si sostituisce il rapporto di collaborazione fra pari (anche se diversi). Infine l’obiettivo del massimo sviluppo delle potenzialità individuali, porta alla cooperazione e al sostegno reciproco, invece che alla competizione; alla valutazione collettiva e relativa, invece che individuale e assoluta. Il problema non è più stabilire degli obiettivi (l’allievo ottimale) e misurare gli scostamenti individuali risultanti da un insegnamento indifferenziato. Al contrario si tratta di recepire i bisogni individuali, valutare i risultati nel contesto complessivo e relativamente ad esso. Non occorre più tanto stabilire quanto un allievo apprende, ma piuttosto di quanto ha bisogno e quanto gli viene dato dall’insegnante e dal gruppo-classe in termini di cooperazione.
Insomma, se si abbandonano i miti dell’oggettività e dell’autoritarismo in favore della ricerca e del consenso, non si può che pensare ad un lavoro scolastico di gruppo. Se la scuola deve essere un laboratorio di elaborazione culturale, questa elaborazione non può che essere un lavoro collettivo. Sottolineo che tutto il lavoro scolastico deve essere “di gruppo”, non solo quello che fanno gli allievi. Come può un insegnante che persevera nel tradizionale individualismo, proporre credibilmente

agli allievi un modello cooperativo? E come possono tanti singoli insegnanti elaborare una scuola diversa? Si può arrivare al lavoro di gruppo in classe, se lo stesso lavoro di gruppo è realizzato nei consigli di classe e interclasse, nei collegi dei docenti, nei consigli di Circolo, di Istituto e di Distretto. Il che non deve fornire un alibi per non attuare l'innovazione educativa: al contrario questo significa lavorare per il lavoro di gruppo in ogni ambito dell'istituzione scolastica.
A questo punto occorre precisare il significato esatto che attribuiamo al termine gruppo, in senso psicologico. Non è infatti sufficiente che più persone facciano la stessa cosa, per parlare di lavoro di gruppo: al massimo si può parlare di lavoro "in" gruppo, o in assemblea. Il lavoro di gruppo ha caratteristiche precise:

a) *comuni obiettivi di fondo;*

b) *ruoli di interazione reciproca;*

c) *senso di appartenenza.*

a) Un gruppo si può definire tale solo se queste caratteristiche ci sono o sono ricercate. Avere dei comuni obiettivi di fondo, non significa essere unanimi: significa invece che le motivazioni individuali sono integrabili fra loro, che ci sono condizioni oggettive analoghe per tutti i membri, che almeno alcune motivazioni sono simili.
Fra insegnanti quasi tutti hanno la motivazione ad educare, tutti hanno condizioni retributive e contrattuali simili: semmai le divergenze sono sul come realizzare gli obiettivi. Fra gli allievi la motivazione comune è imparare (in linea generale) e le condizioni oggettive, almeno dentro l'aula, sono simili. Molte difficoltà a svolgere un lavoro di gruppo sorgono dall'esistenza di condizioni oggettive troppo diverse (una famiglia miserabile per un bambino, o un rapporto di supplenza per un insegnante); oppure da motivazioni di fondo in contrasto fra loro (un delegato ad un organo collegiale che ha il solo scopo di far prevalere un partito in vista delle elezioni). Spesso queste difficoltà sono oggettive o di ordine

sociologico, dunque non possono essere rimosse con interventi psicologici o pedagogici.
b) Che esistano ruoli in interazione reciproca vuol dire che i membri del gruppo devono dare un contributo significativo, se pur diverso, al lavoro del gruppo e devono comunicare l'un l'altro il più possibile, senza che ci siano interruzioni o barriere. Questo è un tipico problema psicopedagogico, che riguarda la mobilitazione delle energie potenziali e l'uso di tutte le risorse disponibili nel gruppo.
c) Infine il senso dell'appartenenza significa la sensazione da parte dei membri di "far parte" o di lavorare per costruire un'entità il cui valore supera quello dei singoli membri. La percezione insomma di essere parte di un tutto superindividuale, diverso e più ricco della somma degli individui. È il senso sociale dell'insieme, il superamento del particolare: anche questo è un problema psicopedagogico.
Non dobbiamo vedere queste tre condizioni del gruppo come statiche (o ci sono o non ci sono) ma come fattori dinamici, situazioni che si raggiungono e si perdono nel flusso storico della vita del gruppo. Ciò che importa è che ci siano oppure che si lavori per raggiungerle: anche questo gruppo dunque è l'obiettivo di una ricerca.
Le condizioni suddette possono essere realizzate casualmente, per una serie di circostanze occasionali, ma è possibile facilitarne l'attuazione se si tiene conto di alcuni accorgimenti organizzativi. Anzitutto *la dimensione:* un gruppo ha qualche probabilità di funzionare come tale se ha un numero di membri compreso fra i sei e i quattordici. Numeri più grandi, come quello di una classe, procurano difficoltà, superabili in parte con la durata del lavoro comune, e in parte con una serie di strumenti organizzativi che suggeriremo nei capitoli seguenti.
Poi *il tempo:* un lavoro di gruppo deve avere tempo sufficiente, ma anche pause significative. Non si può fare un gruppo riunendosi un'ora al mese, come si distrugge ogni possibilità stando riuniti otto ore consecutive. È chiaro che la durata è in funzione degli obiettivi, ma è ormai dimostrato che un gruppo può concentrarsi per un massimo di due ore, dopo le

quali necessita di mezz'ora di pausa per lasciare ai singoli il tempo di riposare.
Infine *lo spazio:* si facilita la costituzione di un gruppo se l'ambiente in cui si lavora è confortevole (illuminazione, riscaldamento, sedie, tavoli) e se l'ambiente è personalizzato, cioè viene riconosciuto come proprio dal gruppo. Nelle classi si fa già molto in tal senso, mentre per le riunioni degli insegnanti o dei vari organi collegiali questo elemento è assai trascurato. L'ultimo elemento utile a facilitare il lavoro di gruppo a scuola è il sistema di *norme di funzionamento* del gruppo stesso: organizzazione del lavoro, interventi, ordini del giorno, verbali, coordinamento, materiale documentario ecc. Se è vero che le norme sono importanti è altrettanto vero che ridurre gli sforzi del gruppo alla sola attività normativa è un fattore disfunzionale. Le norme sorgono dal gruppo con naturalezza, poco alla volta, nella informalità: sarebbe un grave errore utilizzare le regole come una prigione della creatività e della spontaneità del gruppo.
Molte delle cose dette, almeno quelle teoriche circa l'importanza del gruppo, sono già diffuse nella cultura scolastica. Lo sono tanto che se ne è parlato persino nelle premesse della legge sulla Scuola Media Unificata del '62 e se ne è poi ribadita l'indispensabilità nella recente legislazione sugli organi collegiali. Addirittura c'è chi interpreta la 477 come una legge che sancisce formalmente il gruppo come strumento principe dell'istituzione scolastica.
Resta dunque da chiedersi come mai, a fronte di tanto consenso verbale, siano così rare le applicazioni reali del lavoro di gruppo nella scuola. Possiamo darne una interpretazione di ordine sociologico ed una di ordine psicologico.
In senso sociologico dobbiamo constatare che, al di là delle dichiarazioni di principio, il legislatore non ha accompagnato l'introduzione del concetto di gruppo nella scuola con accorgimenti che ne facilitassero l'applicazione. Il discutibile stato giuridico degli insegnanti, l'ammissione di fatto di insegnanti *part-time* (non certo superata dalle famose venti ore), gli incredibili ritardi nelle assegnazioni, lo scandaloso balletto dei trasferimenti, l'assenza di ogni strategia

formativa verso insegnanti che nessuno ha mai seriamente pensato di preparare all'insegnamento, sono tanti ostacoli strutturali alla realizzazione concreta del lavoro di gruppo nella scuola.
In senso psicologico l'ostacolo si ritrova nell'ambivalenza che incombe sempre sulle relazioni interpersonali e sociali. Il gruppo significa protezione, collaborazione, solidarietà, arricchimento, efficacia e perciò è buono, oggetto di investimento emotivo e entità rassicuratrice. Ma il gruppo è anche limitazione, norme, conformismo, minaccia dell'equilibrio individuale, spazio di confronto, rischio e perciò è cattivo, entità minacciante e luogo di dispersione della identità del singolo. Il gruppo è insieme una possibilità di valorizzazione dell'individuo e una limitazione della sua onnipotenza. È il luogo dove si riceve in proporzione a quanto si offre. È il luogo del cambiamento necessario, dello stadio maturo dell'evoluzione dell'individuo, cioè del passaggio dalla sicurezza interpersonale a quella dei valori. Per queste ragioni diciamo che il gruppo trova un ostacolo psicologico nell'ambivalenza: se da una parte c'è qualche motivazione a realizzarlo, dall'altra ci sono molte tentazioni di affossarlo.
Questa ambivalenza viene espressa di solito con adesioni incondizionate al lavoro di gruppo accompagnate da alibi che ne giustificano la mancata realizzazione. Il primo di questi alibi è quello detto "strutturalista": non c'è tempo, non abbiamo l'autorizzazione, non ci sono le solidarietà degli altri e così via. I sostenitori di queste tesi rimandano il lavoro di gruppo ad un futuro in cui ci saranno tutte le condizioni legali, organizzative e politiche che lo possano facilitare. Se è vero che spesso le condizioni strutturali sono un ostacolo insormontabile, è anche vero che esse vengono usate come alibi per evitare l'impegno. Questo alibi in particolare trascura l'insegnamento storico, per cui la pratica sociale precede sempre la regolamentazione istituzionale: ci saranno leggi, spazi, retribuzioni, appoggi solo dopo e grazie al fatto che il lavoro di gruppo è stato avviato.
Un secondo alibi è quello definito "tecnocratico": non siamo capaci, ci manca l'esperto, dobbiamo prima

studiare e sapere come si fa, ecc. Secondo tale alibi è un problema di strumentazione e di perfezionismo: non si può avviare un nuovo modo di lavorare se non se ne è padroni. Questo alibi dimentica le regole fondamentali dell'apprendimento, per cui il modo migliore per imparare a fare qualcosa è farla. Sarebbe come dire che non si può andare in bicicletta, se non si è bravi di condurla: come si può imparare ad andarci, senza provare? Che questo sia un alibi ancora meno fondato del primo, è provato dalla spregiudicatezza e dal coraggio che gli insegnanti mostrano nei primi anni di insegnamento. Non mi risulta che alcuni rifiutino incarichi e supplenze, con la giustificazione che nessuno ha loro insegnato ad insegnare!
Il gruppo come elemento principe del processo di apprendimento è dunque giustificato dall'innovazione educativa che si profila all'orizzonte con un largo consenso degli operatori della scuola: gli ostacoli da superare sono di ordine strutturale, psicologico e tecnico. I primi sono eliminabili attraverso un quadro legislativo facilitante, i secondi attraverso una presa di coscienza degli insegnanti e degli altri ruoli educativi (presa di coscienza facilitata da una strategia di formazione permanente). Gli ostacoli tecnici si possono superare con l'addestramento e in parte, forse, con l'aiuto di libri come questo. Certo è che le tre cose non sono graduabili nel tempo: occorre cominciare subito da parte di legislatori, insegnanti e psicopedagogisti, ciascuno nell'ambito che gli è proprio.

1.3- Processi educativi di gruppo

Sui rapporti fra processo educativo e lavoro di gruppo occorre soffermarsi ancora un po', sia per controbattere alcune fra le più diffuse obiezioni verso questo metodo, sia per evidenziare le caratteristiche strettamente pedagogiche del gruppo. Ecco alcune obiezioni spesso accampate per contrastare il lavoro di gruppo.
La prima è che il lavoro di gruppo può attenuare la creatività e l'autonomia del singolo. Si può rispondere che, purché il lavoro sia impostato correttamente, il gruppo è un "più" rispetto all'educazione individuale,

cioè che esso è un completamento e non una sostituzione. Inoltre va ricordato che il gruppo è un mezzo, una tappa del lavoro educativo. In quest'ottica esso non può che offrire all'allievo più occasioni di sviluppo della propria creatività, più stimoli e situazioni di confronto cooperativo.
Una seconda obiezione è che il gruppo consente agli individui di sottrarsi alle proprie responsabilità, di perdere la capacità di decidere e di rischiare. Questa obiezione deriva dall'uso diffuso, specie nelle università, di chiamare lavoro di gruppo ciò che è solo una catena di montaggio dell'apprendimento, o peggio lo sfruttamento dei migliori da parte dei meno capaci. Al contrario un lavoro di gruppo effettivo aumenta la responsabilità individuale, assegnando a ciascuno il compito di portare avanti il risultato complessivo; addestra in maniera formidabile la capacità decisoria, essendo la storia del gruppo una sequenza di decisioni interrotte; aumenta enormemente la capacità di affrontare il rischio, essendo il gruppo per sua natura un'entità "rischiosa". Possiamo dire che mentre chi è abituato al lavoro solitario non è detto che sia autonomo e maturo né che sia capace di lavorare in gruppo, al contrario, chi sa lavorare in gruppo riesce ad agire individualmente con autonomia e maturità.
La terza obiezione è che in fondo un insegnante fa sempre del lavoro di gruppo, per il fatto che lavora con una classe. L'infondatezza di una tale tesi è dimostrata in ogni pagina di questo libro: attuare una pedagogia basata sul lavoro di gruppo richiede un training appropriato ed uno sforzo di innovazione nella struttura scolastica complessiva.
Per offrire un'idea più precisa della funzione del gruppo nei processi educativi, possiamo elencare una serie di obiettivi il cui raggiungimento non solo è facilitato dall'esperienza di gruppo ma addirittura è condizionato da essa.

a) Il raggiungimento di un livello di sicurezza superiore.
L'individuo passa attraverso una serie successiva di stadi di sicurezza che gli derivano da conferme al suo tessuto di bisogni:

- al primo livello troviamo la necessità di conferme oggettuali, cioè legate ad oggetti o fatti (pensiamo alla sicurezza del neonato legata al capezzolo);
- al secondo livello si colloca la conferma dell'autopercezione (il bambino che si riconosce come entità diversa dalla madre);
- al terzo livello c'è una sicurezza interpersonale, cioè legata ai rapporti con individui (i primi sono i genitori);
- al quarto livello, la sicurezza di gruppo o sociale, cioè derivante dalla capacità di sentirsi "parte" di un'entità superindividuale (il primo gruppo è la famiglia intesa come totalità);
- all'ultimo livello c'è la sicurezza etico-estetica, quella legata a valori, concetti, principi (è la scoperta del bene e del bello senza incarnazioni).

Tutti questi stadi non sono necessariamente cronologici, e l'arrivo all'ultimo non significa il superamento definitivo dei primi. Certamente la capacità di passare da una sicurezza infantile ad una più adulta, comporta la sopportazione della mancanza di sicurezza. Paradossalmente possiamo dire che è sicuro solo chi riesce ad essere insicuro. E d'altra parte l'insicurezza è affrontabile solo se esiste nell'uomo la conoscenza di una sicurezza precedente da superare. L'assenza totale di esperienze di sicurezza (come in molti orfani) provoca lo stato d'angoscia; mentre la cristallizzazione ad uno stadio qualsiasi delle sicurezze elencate è nel contempo sintomo e causa di nevrosi o disturbi del comportamento. La mancata esperienza del gruppo provoca una forte insicurezza nelle relazioni sociali, e quindi meccanismi di difesa sostanzialmente negativi per l'individuo e la società. I cosiddetti disturbi di socializzazione (aggressività, inibizione, timidezza, ecc.) trovano spesso la loro origine in questo mancato o errato riferimento di gruppo. Frequentemente mediante una corretta esperienza di gruppo possono essere superati: se questo divenisse patrimonio della cultura scolastica ci sarebbero tante nevrosi e tante classi differenziali in meno.

b) Il controllo del senso di colpa.

L'individuo acquisisce un complesso di norme dall'esterno: all'inizio le regole del padre, poi quelle delle figure paterne (prete, insegnante, preside, capoufficio) e infine quelle delle strutture sociali e culturali. Nel rapporto fra *l'io* e queste norme, è sempre il primo il polo più debole e ben presto l'individuo si percepisce come trasgressore, cioè colpevole. Un individuo che non sa controllare i suoi sensi di colpa, rischia la paralisi del comportamento, l'inibizione o l'autopunizione, la paura o l'impotenza ad agire, la fragilità nei confronti di ogni tipo di struttura autoritaria.

L'esperienza di gruppo consente l'interposizione fra l'*io* e le norme esterne di regole molto più controllabili ed agibili. Fra le norme paterne introiettate e il bambino si collocano le norme di gruppo, che possono essere confrontate con le prime, e più facilmente modificate. Imparando a gestire le regole del gruppo, il bambino o l'adulto (se il gruppo è fra insegnanti) riescono a gestire il senso di colpa, e questa capacità resta acquisita anche nei confronti delle norme paterne o sociali. Questo controllo è una delle chiavi di volta della capacità che l'individuo ha di cambiare la situazione in cui è inserito, di vivere il suo ruolo criticamente, di essere autonomo e dialettico.

c) Il miglioramento dei processi di apprendimento.

L'apprendimento è facilitato dal confronto costante che la situazione di gruppo consente. Il continuo paragone con gli altri favorisce la consapevolezza dei risultati raggiunti dall'individuo, al di fuori del tradizionale schema valutativo dell'autorità. L'allievo misura il livello del suo apprendimento, non attraverso il giudizio dell'insegnante che spesso inibisce proprio in quanto proveniente dell'autorità, ma nel confronto con gli altri allievi.

d) La facilitazione della maturazione affettiva.

L'affettività tende ad esprimersi in modo personale e irrazionale, cioè in modo soggettivo e non sociale. L'esperienza di gruppo consente di dare all'affettività un'espressione socializzata; offre un aiuto a regolare

le pulsioni affettive mediandole con le esigenze della razionalità del gruppo. Una volta che questa regolazione e socializzazione dell'affettività è fatta propria dall'individuo, egli potrà controllarla e utilizzarla nella maniera più efficace.

1.4- Analogia fra gruppo-classe e gruppo di insegnanti

Quanto detto finora riguarda indifferentemente ogni tipo di gruppo. Con alcune precisazioni, peraltro non sostanziali, un gruppo ha sempre dinamiche, fenomeni, e funzioni simili: sia esso un gruppo di bambini o un gruppo di insegnanti, un gruppo di studio o un gruppo decisorio.

Nell'ambito della situazione scolastica possiamo trovare: gruppi-classe, gruppi di organi collegiali, gruppi di studio fra insegnanti, gruppi sindacali e gruppi amicali. Ciascuno di questi gruppi mostra forti analogie con gli altri, anche se vanno sottolineate alcune specificità.

Il primo e più importante elemento di differenziazione è nella figura del *leader,* cioè del polo di riferimento e di unità del gruppo. La classe è l'unico gruppo fra quelli scolastici in cui il leader è formale, cioè è investito ufficialmente, incaricato dall'alto con un ruolo di autorità e di insegnamento. Tale formalità è rafforzata dalla qualifica di pubblico ufficiale assegnata all'insegnante: egli rappresenta il Potere e la Cultura. La pedana e la cattedra sono simboli del ruolo formale attribuito all'insegnante.

È raro che in altri gruppi scolastici esista una figura in cui è concentrato tanto potere simbolico ed effettivo: ci si può rifare ai vecchi Consigli di classe presieduti dal Preside, altro leader formale. Usualmente i gruppi esistenti nella scuola vedono l'emergere di leaders informali, che diventano tali attraverso il prestigio, il consenso, la capacità dialettica o operativa.

La differenza fra la presenza di un leader formale invece che informale non è trascurabile. La formalità dell'insegnante come leader della classe pone il gruppo-classe in uno stato di dipendenza totale e di aspettativa, cioè rende assai più difficile la nascita e

lo sviluppo di un vero gruppo. Laddove invece una leadership formale non esiste, il gruppo ha più difficoltà di avvio, ma maggiori prospettive di diventare un gruppo effettivo. Il lavoro di gruppo in classe dipende moltissimo dalla capacità dell'insegnante di giocare il suo ruolo formale, distaccandosene gradualmente e facilitando il sorgere di altre leadership di tipo informale fra gli allievi.
Nei gruppi degli organi collegiali e nei gruppi sindacali l'elemento differenziante consiste nella presenza di conflitti di potere e di atteggiamenti stereotipati. Mentre infatti in classe gli allievi partono da una sostanziale disponibilità reciproca, in questi gruppi la partenza è spesso inquinata da ideologie, lotte di potere, pregiudizi relativi all'appartenenza dei membri a diverse compagini sociali o politiche.
Nei gruppi amicali, quelli che si formano nei corridoi in base alle simpatie fra insegnanti, la specificità consiste nella quasi totale assenza di conflitti proprio perché essi vengono composti da persone che "la pensano allo stesso modo", ed hanno una funzione compensativa rispetto alle tensioni cui sono sottoposti gli insegnanti giorno per giorno. Il problema di questi gruppi è che in essi si annulla ogni possibilità di rapporti interpersonali dialettici; e che rappresentano nell'organizzazione scolastica dei sottogruppi difensivi e antagonistici.
Le differenze sussistono anche per quanto riguarda gli obiettivi dei diversi gruppi: il gruppo amicale ha il solo scopo della socializzazione; i gruppi degli organi collegiali e i gruppi sindacali hanno uno scopo prevalentemente decisionale; i gruppi di studio sono focalizzati sullo scambio di informazioni e opinioni. Il gruppo-classe è il tipo di gruppo più complesso, allo stato attuale delle cose, perché contiene simultaneamente tutti gli obiettivi degli altri gruppi: in esso si deve studiare, decidere, socializzare. Dico allo stato attuale delle cose, perché in prospettiva tutti i gruppi presenti nella scuola dovranno despecializzare le loro funzioni, pena la loro morte come gruppi. Attualmente nel Consiglio di classe si decide, delegando la elaborazione dei contenuti ai singoli componenti; nel Consiglio di Circolo o d'Istituto si decide, demandando l'elaborazione ad

organizzazioni esterne (associazioni genitori, sindacati docenti, movimenti politici ecc.); nei gruppi sindacali si decide, demandando spesso il dibattito ai vertici delle federazioni; nei gruppi amicali non si decide quasi niente, vista la loro natura prevalentemente terapeutica.
Una delle ragioni dello scarso funzionamento di questi vari gruppi presenti nella scuola è proprio la specializzazione operativa alla quale sono stati ridotti: sarà possibile recuperare il loro significato solo se essi potranno riappropriarsi di tutte le funzioni possibili, come elaborare, studiare, decidere e socializzare.
Se trascuriamo il problema del leader formale, e la diversità di obiettivi, l'analogia fra i diversi gruppi nella scuola è completa. Ciò che avviene nel gruppo, come agiscono le difese individuali e collettive, il ruolo del leader, i livelli di sviluppo, le modalità di relazione interpersonale, il problema delle decisioni e dei conflitti, il clima: tutti questi elementi sono presenti in ogni tipo di gruppo scolastico e sociale, quasi nello stesso modo. Il fatto che gli allievi siano fanciulli o adolescenti non fa che sottolineare alcuni problemi rispetto ad altri: ma la sostanza non cambia, e nel corso del libro non mancheranno di essere evidenziate le sorprendenti analogie. Per questo motivo nei capitoli seguenti si fa spesso riferimento alla classe ed al gruppo di insegnanti (sottogruppo del collegio o consiglio di classe) che si pone un obiettivo di apprendimento. Fra una classe ed un gruppo di insegnanti che desidera fare una ricerca o uno studio comune, c'è una sola differenza: la formalità o informalità del leader.
Nei capitoli seguenti, per distinguere le due situazioni, parleremo di leader per indicare il membro che promuove e guida inizialmente il gruppo di insegnanti; mentre parleremo di insegnante per indicare colui che guida inizialmente il gruppo di allievi. Non solo la differenza è concettualmente inesistente, ma l'insegnante dovrà lavorare i primi tempi con lo scopo di diventare leader (informale e democratico) del gruppo-classe; cioè dovrà impegnarsi per eliminare le differenze

fenomenologiche che sono create nella classe dalla formalità del suo ruolo.

1.5- Gruppo e organizzazione scolastica

Una scuola che sposa nuovi metodi e contenuti, non può che darsi una diversa organizzazione. La sociologia e la psicologia dell'organizzazione che hanno fatto tanti passi avanti nelle organizzazioni produttive *(aziende)* e in quelle assistenziali *(ospedali),* nel campo dell'organizzazione scolastica hanno dato in Italia contributi assai scarsi. Eppure il nostro Paese, attraverso gli organi collegiali, offre una delle strutture organizzative concettualmente più avanzate d'Europa. Questo fenomeno è forse da attribuirsi al fatto che l'organizzazione scolastica è quella che fa un uso inferiore e meno qualificato di psicologi e sociologi. Mentre nelle fabbriche e nelle istituzioni assistenziali questi professionisti delle scienze umane lavorano da qualche decennio, nella scuola sono raramente ammessi solo gli psicologi e con funzioni poco qualificanti (prevalentemente identificare ed emarginare i casi "difficili"). Non è certo possibile in questo capitolo approfondire il discorso, mi basta accennare ad alcuni motivi di riflessione.

L'organizzazione tradizionale della scuola è gerarchizzata; ogni livello della gerarchia ha compiti precisi e dipende dal livello superiore: dagli allievi al Ministro. Altra caratteristica della scuola tradizionale è un'organizzazione di tipo "tayloristico". Ciascun ruolo interno alla scuola, specie dalla media in poi, è specializzato: ogni operatore compie una porzione del processo di apprendimento e non si interessa del resto. Il medico ha in carico la salute, la segretaria l'iter burocratico, i bidelli la manutenzione dell'edificio, l'insegnante del mattino l'insegnamento, quella del pomeriggio le attività ricreative. Nelle medie e superiori questa divisione è ancora ampliata dalla spezzettatura delle materie. Una divisione del lavoro che rispecchia la più ampia divisione del lavoro sociale e che viene introiettata dagli allievi come modalità "oggettiva" di organizzazione sociale e culturale. La separazione delle diverse scienze nella mente degli individui è instillata fin dai primi anni di

scuola, quando la stessa maestra divide e classifica i diversi argomenti coi nomi di precise discipline (questa domanda devi farla nell'ora di storia!). Ancora, la scuola tradizionale si fonda su un modello meritocratico, come l'azienda. Viene stabilito dall'insegnante il modello dell'allievo ideale, e ciascun bambino viene poi giudicato in base allo scostamento da questo modello: i piccoli scostamenti vengono tollerati, i grossi scostamenti vengono puniti. Più o meno col sistema del cottimo in fabbrica.
L'impietoso meccanismo dell'efficienza della fabbrica è reso ancora più sadico nella scuola in quanto esso vale solo per gli allievi: non mi risulta che qualche insegnante, fra quelli che bocciano molto, abbia chiesto al Ministero di essere sottoposto a prove periodiche di efficienza! Il modello meritocratico è collegato al sistema della competizione e dell'individualismo. Ogni allievo è giudicato anche in paragone cogli altri: ne deriva la necessità che gli allievi competano fra loro per mostrarsi migliori dei compagni, e questa competizione è ovviamente individuale. D'altronde questo modello è omologo a quello vigente fra gli insegnanti, più competitivi che collaborativi fra loro; e fra i direttori e presidi, gestori solitari dell'organizzazione scolastica.
Come ha fatto a stare in piedi questo sistema gerarchico, tayloristico, meritocratico nella scuola, è stato un mistero anche negli anni caldi della contestazione. È solo ora che se ne può dare una spiegazione ragionevole. La cosa è tanto più sorprendente in quanto, se nella fabbrica si possono invocare standards di efficienza produttiva misurabili, nella scuola è impossibile ogni dimostrazione o misurazione di efficienza per giustificare un sistema negativo.
Gli utenti, cioè gli studenti, hanno accettato il sistema descritto essenzialmente grazie agli strumenti repressivi di cui la scuola dispone: la bocciatura e l'ignoranza sono stati e sono tuttora deterrenti, almeno ai livelli sociali in cui c'è qualcosa da perdere. Gli utenti indiretti, cioè i genitori, hanno accettato quell'organizzazione per un misto di motivi pratici ed ideologici: in senso pratico perché la scuola è stata fino al '68 l'unica speranza di promozione

sociale; in senso ideologico perché le organizzazioni gerarchica, tayloristica, meritocratica insieme alla cultura della classe media, erano ritenute “oggettive”, cioè le uniche possibili. Essendo i genitori per lo più adattati ad un’organizzazione simile in azienda, ritenevano giusto che anche i figli fossero precocemente adattati nello stesso senso. Anche quei genitori che rifiutavano, perché impegnati sindacalmente o politicamente, l’organizzazione aziendale, accettavano l’omologa organizzazione scolastica come una sorta di iniziazione sociale per i figli (è giusto che i figli provino le stesse sofferenze dei padri, così si rendono più forti!). Gli utenti finali della scuola, cioè le aziende, accettavano il sistema scolastico perché fatto a loro immagine e somiglianza, e perché una tale organizzazione forniva loro manodopera preselezionata in giusti quantitativi e già passivamente adattata all’organizzazione del lavoro corrente.
Gli operatori della scuola (insegnanti e presidi) accettavano questa organizzazione, per loro oggettivamente alienante, per tre motivi: il primo è che essi erano i rappresentanti di quel ceto medio che aveva ispirato la cultura e l’organizzazione della scuola; il secondo è che essi compensavano l’alienazione con uno stipendio ed un prestigio sociale (più il secondo del primo) molto al di sopra della media di altri ruoli sociali; il terzo è che gli insegnanti, un po’ come i quadri intermedi nella fabbrica, disponevano di una parte di potere molto gratificante nei confronti degli allievi. Un quarto motivo potrebbe essere trovato nella composizione femminile del corpo docente: caratteristica questa che può aver facilitato l’accettazione di un’organizzazione autoritaria e alienante.
Ripeto spesso la parola alienante a proposito dell’organizzazione scolastica tradizionale, perché è già stato ampiamente dimostrato come la divisione del lavoro, la gerarchizzazione e la meritocrazia siano elementi organizzativi che espropriano l’operatore dell’autonomia, della responsabilità e anche di ogni

gratificazione professionale[1]. Va comunque sottolineata la duplice caratteristica (strutturale e ideologica) dell'adesione generalizzata all'organizzazione tradizionale. Se infatti negli ultimi anni sono venute meno tutte le condizioni oggettive e strutturali a sostegno della vecchia organizzazione, permangono fortissime le condizioni ideologiche che svolgono un pesante ruolo di freno all'innovazione. Nelle aziende si è instaurato un conflitto oggettivo che vede contrapposti interessi diversi; nelle scuole il conflitto è essenzialmente ideologico e vede solo una contrapposizione di culture. Se il cambiamento in fabbrica può quindi essere gestito attraverso la lotta frontale, l'innovazione scolastica non può che essere prodotta da un'azione dialettica e formativa. Forse non è impossibile (per alcuni) pensare di costruire automobili senza o contro il padrone; ma è impensabile una scuola senza o contro gli insegnanti. L'equazione padrone-insegnante, lanciata come slogan nel '68, già un anno dopo trovava una smentita dagli stessi lavoratori protagonisti dell'autunno caldo.
Ma quali sono le condizioni oggettive e strutturali che sono venute meno dal '68 in qua nel sostegno alla vecchia organizzazione scolastica? La sempre minore accettazione degli strumenti repressivi e selettivi, sia da parte degli studenti che degli insegnanti; la diminuzione del ruolo di promozione sociale della scuola; la riduzione del salario, del prestigio e del potere degli insegnanti; l'emergenza di altre agenzie educative, che hanno sottratto alla scuola la competenza esclusiva del processo educativo; le mutate esigenze aziendali, sempre più orientate ad una manodopera duttile e creativa; la ricerca sociologica e psicopedagogica.
Numerose concause che hanno portato l'organizzazione tradizionale ad una crisi irreversibile. Una crisi che richiede un modello organizzativo diverso. Questa nuova organizzazione, già suggerita a grandi linee dalla legge per la Scuola Media

---

[1] Un elemento di quest'organizzazione è il principio della competenza: ciascun insegnante insignito di competenza per la sua materia, la scuola nel suo insieme avocatrice della competenza ad istruire ed educare.

Unificata, recentemente sancita dalla famosa 477, è in attesa di trovare un'attuazione concreta negli anni ottanta. Attuare concretamente queste leggi non significa soltanto ottemperare alle scadenze burocratiche o elettoralistiche: significa invece reinterpretare l'assetto organizzativo della scuola alla luce dei principi ispiratori emersi dal dibattito degli anni sessanta. Gli organi collegiali sono più un metodo che un contenuto. Essi sanciscono essenzialmente due cose: la sostituzione dei soggetti individuali con soggetti plurali (all'insegnante il consiglio di classe, al direttore il consiglio di Circolo ecc.); la fine del concetto della competenza tecnica come unico criterio di gestione del potere scolastico. Al lavoro individuale si sostituisce quello di gruppo, e il gruppo non è solo di operatori della scuola ma anche di genitori, studenti e forze sociali. Questa rivoluzione organizzativa è una premessa, ma non garantisce di per sé la sostituzione del taylorismo, della meritocrazia e della gerarchia. Occorre che all'organizzazione della scuola, per gruppi in dialettica fra loro, si affianchi un nuovo modo di fare scuola attraverso la ricerca ed il lavoro di gruppo in classe. Contenuti e metodi sono strettamente legati all'organizzazione nuova: gli uni non hanno possibilità di realizzarsi senza l'altra; così come essa non ha senso se non si traduce nei primi. La ricerca e il lavoro di gruppo sono davvero un colpo alla concezione tayloristica e meritocratica della scuola, perché si basano sull'interdisciplinarità, sulla cooperazione, sulla partecipazione, sulla motivazione e lo sviluppo personale. Sia l'una che l'altro, però, si possono attuare solo se esiste un tessuto organizzativo realmente collegiale. A poco vale l'innovazione se è il frutto di qualche illuminato progressista; come è impossibile ogni conservazione se molte delle parti sociali interessate alla scuola premono per il suo rinnovamento.
Occorre dunque innanzitutto che la ricerca e il lavoro di gruppo siano il contenuto degli organi collegiali: essi devono ricercare unitariamente (fin dove è possibile) il nuovo tipo di scuola che vogliono realizzare, e devono ricercarlo in gruppo perché ognuno faccia sua l'innovazione. La scuola deve

presentarsi non più come una piramide, con decisioni che piovono dall'alto e divisione massima del lavoro. Essa deve arrivare ad essere un sistema integrato di gruppi in dialettica, che operano attraverso comunicazioni circolari, decisioni collettive e un metodo di lavoro ricomposto. Tutti gli attori del processo educativo devono sapere tutto e comunicare con tutti; tutti devono riappropriarsene in prima persona, partecipando e co-decidendo. Occorre progettare un'organizzazione flessibile che si adatti continuamente alle esigenze educative e sociali, un'organizzazione capace di auto-rinnovarsi. Un'organizzazione che ritrovi la giusta coerenza fra persona e parola superando le vecchie contraddizioni di una scuola autoritaria che predica la democrazia, una scuola competitiva che predica la collaborazione, una scuola che parcellizza la conoscenza per far capire la realtà ai giovani, una scuola dell'obbligo che aiuta e premia solo i cosiddetti "migliori". Purtroppo, mentre cambiare contenuti e metodi nella scuola può essere un risultato facilmente ottenibile da un gruppo di insegnanti, il discorso si complica, quando il cambiamento ambisce a divenire organizzativo e strutturale. Quando cioè gli innovatori, rifiutando giustamente il ruolo di "oasi sperimentale" all'infinito, tentano di esportare il loro lavoro a tutta l'organizzazione, si scontrano contro nuove difficoltà oggettive e psicologiche. Il problema pedagogico diventa molto presto sociale e politico. Ma è proprio questa la sfida degli anni '80. Trovare un modello di organizzazione scolastica che renda coerenti e proficui i rapporti fra il microgruppo *(la classe)* e il macrosociale *(la comunità);* realizzare concretamente la tanto agognata "città educativa".

Capitolo 2
LE FASI DELLO SVILUPPO DI UN GRUPPO

Ogni gruppo, sia di bambini che di adulti, qualunque sia l'obiettivo che si pone, segue uno sviluppo per fasi ricorrenti e specifiche. L'insegnante o il leader deve essere in grado di riconoscere ciascuna fase per intervenire con le misure appropriate a favorire lo sviluppo, correggere le tendenze disfunzionali dei membri. È importante sottolineare che le varie fasi non si susseguono sempre con lo stesso ordine e che ciascuna di esse non è mai superabile definitivamente. Non è raro che un gruppo giunto ad una fase di maturità, regredisca a fasi precedenti, oppure che salti alcune fasi dando la sensazione di avere raggiunto un livello maturo di funzionamento. Sta nella sensibilità dell'insegnante o del leader saper riconoscere la natura reale della fase attraversata da un gruppo al di là delle apparenze superficiali. La vita di ogni gruppo è in dinamica permanente e oscilla sempre fra sviluppo, stasi e regressione. Le fasi che indicherò sono solo uno strumento concettuale che sarebbe erroneo tentare di applicare automaticamente.

Perché sia possibile leggere con chiarezza le fasi attraversate da un gruppo è anche indispensabile approfondire il significato che diamo ai termini gruppo e sviluppo. Dobbiamo tenere presente che un gruppo è essenzialmente una cinghia di trasmissione, uno spazio di passaggio fra individuo e società. Non deve essere né un luogo in cui l'individuo scompare, né una microsocietà che si esaurisce in se stessa. Un gruppo scolastico inoltre deve essere orientato ad un duplice obiettivo: la socializzazione e l'apprendimento. Esso non può ridursi ad un luogo terapeutico o di semplice soddisfazione dei bisogni di relazione; né può essere il luogo dell'efficienza, del lavoro culturale o della produzione pedagogica.

In altre parole diciamo che il gruppo è il punto centrale di una doppia coppia di istanze, quattro

elementi interrelati ed ugualmente importanti: individuo, società, socializzazione e produttività.

Possiamo parlare di un gruppo maturo, adulto, sviluppato solo quando esso è situato esattamente nel punto cruciale di questi quattro fattori. Cioè quando un gruppo si offre come spazio per soddisfacenti rapporti interpersonali senza trascurare gli obiettivi produttivi che si è dato; e quando riesce a sviluppare le potenzialità e soddisfare le esigenze individuali senza chiudersi ai rapporti con altri gruppi e con la società circostante. Quando offre all'individuo un'esperienza di appartenenza che aumenti le sue capacità e motivazioni ad appartenenze più vaste o diverse. Quando riesce ad essere operativo senza soffocare le istanze affettive, o riesce ad essere soddisfacente per tutti senza dover sacrificare un rapporto attivo con la realtà.
Naturalmente questo stadio del gruppo è ottimale, e forse è solo un modello difficilmente o raramente raggiungibile. Nella realtà esistono gruppi che sono in continua oscillazione fra le diverse polarità o che si cristallizzano su una di esse a scapito delle altre.
È il caso della classe in cui conta solo la quantità di conoscenze acquisite; del consiglio di classe in cui si pone attenzione solo alla verifica dei risultati didattici; del gruppo di insegnanti orientato alla sola preoccupazione sociale e politica; o del gruppo di bambini in cui l'unico cemento è la soddisfazione di stare insieme. In simili casi è importante stabilire il significato del termine "gruppo sviluppato o maturo" affinché l'insegnante o il leader possano avere parametri di riferimento da cui derivare la propria tecnica di intervento. Va detto che ogni gruppo attraversa fasi di oscillazione fra ciascuna delle quattro polarità senza che ciò costituisca un pregiudizio per il suo sviluppo. È la cristallizzazione

su una di esse che deve essere intesa come una stasi negativa e deve quindi essere smossa dall'intervento dell'insegnante o del leader. Perché la fase dello sviluppo maturo sia raggiunta occorrono alcune condizioni:

- massima realizzazione intellettiva ed emotiva dei singoli;
- apertura del gruppo ai rapporti con altri gruppi e con la società;
- massima attenzione ai rapporti interpersonali;
- efficienza rispetto agli obiettivi del gruppo;
- senso di appartenenza dei singoli membri al gruppo;
- autonomia e capacità innovativa del gruppo.

Conviene ripetere che questi traguardi non sono raggiungibili una volta per tutte, ma sono connotazioni dello sviluppo completo del gruppo, rispetto al quale stasi, regressioni o anticipazioni sono sempre possibili. In linea dunque assolutamente teorica possiamo identificare quattro fasi salienti nello sviluppo di un gruppo:

- la relazione interpersonale;
- la centratura sul leader;
- la centratura sul gruppo;
- l'orientamento al compito.

Ciascuna di queste fasi presenta fenomeni e patologie diverse, richiede un diverso ruolo dell'insegnante o leader e particolari tecniche di conduzione. L'iter dello sviluppo identifica un percorso che va dalle relazioni di coppia (allievo-allievo, allievo-insegnante, insegnante-insegnante), all'identificazione del gruppo intorno ad una figura di leadership, al processo di autonomia del gruppo, fino al perseguimento degli obiettivi come gruppo attraverso l'utilizzo di leadership funzionali e di consulenti. È interessante notare come di solito i gruppi non hanno consapevolezza di queste fasi, anzi tendono a misconoscerle, affermando di essere solo e sempre nella fase del compito. "In classe si sta per imparare", oppure, "il consiglio di classe deve decidere" sono affermazioni diffusissime nella scuola, e quasi sempre i gruppi si sfiniscono per seguire questi assiomi. Raramente si prende consapevolezza che queste dichiarazioni sono irrealizzabili in quanto

fasi avanzate di un processo incompiuto. Più spesso si addebita il fallimento ai condizionamenti strutturali o all'incapacità o non volontà dei singoli; oppure si arriva a rappresentazioni mistificate del lavoro di gruppo. È un atteggiamento di ansia efficientistica mutuato dai modelli culturali della nostra società, per cui conta solo il fare e si confonde la qualità con la quantità. E se non tutti ci arrivano alla quantità, si usa la finzione ("questo disegno l'abbiamo fatto tutti insieme" significa che l'ha fatto l'insegnante mentre gli allievi guardavano) oppure la delega (quanti verbali di consiglio sono stilati dal direttore o preside o coordinatore?). In sostanza si rinuncia al lavoro di gruppo, inteso come prodotto sociale di un'entità superindividuale: gli individui non escono dal guscio difensivo, cioè dall'immaturità. Forse resta inalterata la porzione di sicurezza individuale, ma non aumentano l'apprendimento, l'autonomia, la creatività e la soddisfazione emotiva. In altre parole l'efficienza momentanea si traduce in uno spreco di risorse e di opportunità.
Va detto che le fasi di sviluppo di un gruppo non sono leggibili ad un semplice approccio superficiale: non è sufficiente limitarsi all'analisi del materiale verbale o al comportamento immediatamente apparente. Esse costituiscono un processo che si esprime attraverso comunicazioni non verbali (posizionali, mimiche, tonali, ecc.) e comunicazioni verbali dirette o simboliche. Per esempio asserire di lavorare in gruppo, rivolgendo costantemente lo sguardo all'insegnante o leader; o stando seduti in un angolo eccentrico rispetto agli altri; o perpetuando un silenzio immotivato; oppure dichiarare di essere a proprio agio, tormentandosi nervosamente le mani, interrompendo le parole con respiri di ansietà; oppure ancora dichiarare di voler dialogare ricorrendo poi ad immagini tipo battaglia, guerra, morte, nemico ecc.: sono tante diverse modalità di trasmettere messaggi contraddittori rispetto alla parola. Chi fermasse l'analisi a quest'ultima non potrebbe avere una vera idea delle dinamiche in atto nel gruppo.
Verso l'insegnante o il leader si rivolge immancabilmente un atteggiamento di dipendenza, cioè di assenso totale, che si trasforma spesso

nell'opposto apparente di contro-dipendenza, cioè di dissenso totale. Analizzare la coppia dipendenza/contro-dipendenza come un solo fenomeno di gruppo è il passaggio obbligato verso l'interdipendenza, cioè verso la relazione adulta e dialettica. Molti insegnanti o leader che non riescono a leggere questa dinamica tendono a presentarsi alla contro-dipendenza, nel modo migliore possibile, difendendo la loro innocenza dalle presunte colpe, la loro giustizia ecc., oppure contrattaccando con accuse e giudizi negativi. Facendo questo, invece di aiutare i membri del gruppo a prendere coscienza della situazione, essi non fanno che rafforzare la dipendenza/contro-dipendenza perché si presentano come autorità e per di più colpevolizzanti.
Ma c'è di più. Un gruppo è una *gestalt*, una forma completa complessa, un campo di forze unitario che è molto più che la somma dei singoli elementi che lo compongono. Il gesto o la parola espressi in un gruppo assumono dei significati molto diversi se espressi fra due persone o in una folla. Il gesto e la parola vanno dunque interpretati in relazione al campo in cui si esprimono. Ciò risulta chiarissimo in conseguenza dell'assenza o presenza di certi membri del gruppo: il leader o l'elemento di sesso diverso sono le figure che più frequentemente inducono diversità di comportamenti nei gruppi.
Allora il problema non è solo analizzare ciò che un singolo membro comunica, ma ciò che egli comunica nella determinata situazione, in relazione al gruppo. Meglio ancora, il problema è capire ciò che il gruppo, come insieme, comunica attraverso i singoli comportamenti. Nelle fasi più avanzate, quando l'entità gruppo si è costituita, al di sopra dei singoli, le dinamiche sono appunto "di gruppo", nel senso che comunicano i bisogni, i fantasmi, le difese di tutto il gruppo in quanto tale, anche se questi si esprimono attraverso singoli comportamenti. L'emergenza di una leadership non va solo interpretata come la volontà di imporsi di un singolo, ma anche come un bisogno di guida del gruppo. Così come il frequente attacco da parte di alcuni verso un membro del gruppo o altre figure esterne, non è solo una concentrazione di aggressività più o meno ben riposta, ma anche un

difendersi del gruppo dalle sue pulsioni distruttive interne.
Il saper leggere le dinamiche che avvengono “sotto il tavolo”, cioè quelle meno direttamente evidenti, e le dinamiche del gruppo come insieme superindividuale, richiede qualcosa di più dell’intuito, della buona volontà o dell’esperienza. Tre elementi importanti anche questi, ma causa inconsapevole delle decine di errori pedagogici che commettiamo ogni giorno. Occorre invece una formazione precisa della sensibilità che si può ottenere attraverso un addestramento di base specifico, un’autoanalisi costante ed un’esperienza diretta e ripetuta di situazioni di gruppo. Un insegnante o un leader di gruppo possono leggere correttamente le dinamiche di gruppo se si sono addestrati a farlo, se riescono a non escludere mai se stessi dalla lettura dei vari fenomeni (cioè se tengono conto che essi sono dentro le dinamiche del gruppo che conducono), e infine se hanno frequenti esperienze di appartenenza a un gruppo come membri non conduttori.

2.1- Il “riscaldamento”

Con questa parola non intendo definire una vera fase dello sviluppo del gruppo, quanto il momento iniziale dell’approccio dei singoli membri fra loro, il momento di ingresso nella situazione di gruppo. Il riscaldamento è l’attività che l’insegnante o leader stimolano per mettere in moto il processo di sviluppo. Tale attività è sicuramente necessaria nelle prime ore o giornate di contatto, ma può rivelarsi utile anche all’inizio di riunioni di gruppo che sono fra loro distanziate nel tempo, come quelle dei consigli di classe.
Di per sé si può attendere che tale riscaldamento avvenga spontaneamente dal semplice incontro dei partecipanti. Tuttavia spesso succede che la situazione oggettiva sia particolarmente “fredda” a causa di un ambiente non confortevole e della presenza di nuovi elementi o per vicende esterne che influenzano il gruppo. Oppure succede che le resistenze individuali, che si presentano sotto forma di timidezza, imbarazzo, timore, superficialità, siano particolarmente forti ed il gruppo non sia capace di

superarle in un tempo e ad un costo ragionevole. Per costo mi riferisco al costo psicologico che un'eccessiva ansietà può caricare sui singoli.
Come ho già sottolineato nel primo capitolo, dobbiamo ricordare che nell'istituzione scolastica prevalgono largamente le situazioni formali e strutturate, cioè quelle in cui i gruppi non sono formati su base spontanea e senza ruoli preesistenti o norme codificate. Al contrario le classi sono formate dall'autorità scolastica, per cui i bambini si trovano in situazioni non scelte, e l'insegnante non è una figura qualsiasi del gruppo ma ha uno status ed un ruolo precisi. Situazione analoga si verifica nei gruppi di insegnanti che sono raggruppati per interclassi, o per classi o per materie; anche fra questi di solito esiste una figura di coordinatore formale, o addirittura il preside o direttore, la figura di leadership più formale che esista nella scuola. Anche la strutturazione abbonda nella scuola: orari, spazi, compiti, obiettivi, formule burocratiche, procedure, sono quasi totalmente predeterminati.
Essendo formalizzati i membri, i ruoli e le norme, lo spazio di autonomia dei gruppi è assai limitato. E questo non solo o non tanto perché l'istituzione dispone di sanzioni efficaci da mettere in atto nei casi di deroga, o perché essa non consenta in assoluto spazi autonomi (basta pensare all'articolo costituzionale sulla libertà dell'insegnamento, o ai richiami legislativi al lavoro di gruppo come indicazione obbligatoria fra gli insegnanti e consigliata in classe) quanto piuttosto per una serie di concause sociologiche e psicologiche che hanno dato alla scuola un'immagine formale e burocratica, strutturata e costrittiva. Di questa situazione, che gioca pesantemente sulle aspettative degli allievi e dei genitori e sugli atteggiamenti degli insegnanti, occorre tener conto ogniqualvolta ci si accinga ad avviare un lavoro di gruppo. In classe l'insegnante dovrà tendere alla smitizzazione del suo ruolo fin dall'inizio e poi costantemente, nelle fasi regressive del gruppo; e parallelamente dovrà sforzarsi di rompere la freddezza burocratica che si instaura fra gli allievi, i quali spesso si comportano come spettatori a teatro, tesi a sfruttare i massimi vantaggi

da un rapporto individuale col palcoscenico-cattedra. Analogamente il preside o direttore dovrà de-burocratizzare la sua figura, perché gli sia possibile collocarsi in rapporto col gruppo di insegnanti; mentre questi dovranno tendere al superamento degli schematismi dell'insegnante di ruolo e dell'incaricato, dell'insegnante di serie A (mattino, lettere, matematica, anziano ecc.) e di serie B (pomeriggio, applicazioni tecniche, educazione artistica, giovane ecc.), dei verbali e delle valutazioni finali.
Il lavoro di gruppo diventa possibile solo quando si instaurano relazioni fra persone, cioè risorse disponibili e dialettiche, con ruoli destrutturati e norme ridotte allo stretto indispensabile. Il primo scoglio da superare è dunque quello della formalità, del passaggio da una situazione "fredda" di rapporti fra ruoli, ad una "calda" di rapporti fra persone. E ciò vale fra insegnanti, ma ancor più in classe dove spesso la formalità dei rapporti è nascosta sotto una patina di paternalismo o di cameratismo perbenista. L'attività di riscaldamento è appunto quella orientata a facilitare il superamento dell'impatto con la situazione formale.
Il principio su cui deve basarsi l'attività di riscaldamento è quello della *conoscenza personale di tutti i membri del gruppo fra loro.* Questa apertura si propone proprio di presentare al gruppo l'aspetto meno formale dei singoli, sollecitando un avvicinamento non burocratico. Si tratta di chiedere ai partecipanti uno sforzo di disvelamento del tutto libero e spontaneo, come segno di disponibilità all'inizio del lavoro. Per questo è ingiusto e improduttivo offrire una traccia delle notizie che i membri del gruppo devono dare, oppure interrogare direttamente chi non ha dato informazioni esaurienti di sé. A meno che il conduttore non abbia una particolare abilità o comunicativa, ogni richiesta diretta ad un singolo può essere da questi vissuta in termini inquisitori o colpevolizzanti.

2.2- Il "riscaldamento" fra adulti

Non possiamo negare che fra il consiglio di classe e il gruppo-classe esistano notevoli differenze, cui devono corrispondere diverse tecniche di

riscaldamento anche se i problemi di fondo sono gli stessi. Nel gruppo di insegnanti, il coordinatore o il direttore o uno qualsiasi dei membri, può proporre, all'inizio della prima riunione, che si faccia *un giro di tavolo di presentazione,* invitando i partecipanti a farla più ricca e personale possibile. Una proposta analoga a questa, ma più efficace se avanzata in un secondo momento (o riunione), è quella sulla *comunicazione delle aspettative:* cosa ciascun insegnante si aspetta dal lavoro del gruppo, cioè cosa vuole che si faccia, cosa vuole che non si faccia e cosa è disposto a fare da parte sua.
Naturalmente queste proposte devono essere fatte con la massima delicatezza, con un tono di voce cordiale e disponibile, come proposte che il gruppo può anche rifiutare se non le condivide, e non come imposizioni. Le proposte poi vanno anche motivate con semplicità, con chiarezza ed in modo sintetico. Atteso un assenso generico dai membri del gruppo, il proponente deve iniziare egli stesso a rispondere al quesito proposto, sia per dimostrare la sua disponibilità sia per "rompere il ghiaccio". Può darsi che la proposta venga rifiutata da qualcuno, nel qual caso può essere utile aprire una breve discussione sui diversi pareri, senza peraltro cadere nella zuffa o nel gorgo della votazione: nel lavoro di gruppo il concetto di maggioranza è pericolosissimo, se usato per forzare le motivazioni della minoranza. Se c'è un largo rifiuto, può essere utile rimandare la proposta ad un altro momento, oppure sottolineare la possibilità che tale dissenso nasconda qualche problema dei partecipanti, lasciando al gruppo la riflessione su ciò che riterrà opportuno per il momento.
Un errore da evitare è quello del "corridoio". L'utilizzo del corridoio per queste presentazioni di solito è a solo vantaggio dei membri più aperti ed estroversi, o che già si conoscono di vista fra loro: perseguire questa modalità significa escludere coloro che arrivano in ritardo, i nuovi, o quelli che non hanno il coraggio di avvicinare tutti i colleghi uno ad uno. Anche se molti si conoscono già, è indispensabile ritualizzare il riscaldamento all'interno del gruppo, dopo l'inizio della riunione. È ovvio che questo primo

approccio presenterà delle difficoltà: qualche obiezione sull'utilità della proposta in nome dell'efficientismo, qualche risata o tossicchiamento di imbarazzo, qualche silenzio, oppure alcune presentazioni troppo formali (laurea, diploma, situazione della classe) o troppo stringate (nome, cognome, materia e classe). Nei casi in cui tutto ciò risulta evidentemente causato dall'imbarazzo è bene non insistere, e attendere semmai che il partecipante decida da solo quando verrà il momento di presentarsi o esporre i suoi problemi più compiutamente. Nei casi in cui c'è un'apertura maggiore, può essere utile fare qualche domanda di chiarimento, di ulteriori notizie, oppure offrire cenni di consenso, indicando analogie con la propria esperienza. Anche i membri che osservano, più restii a comunicare, possono essere aiutati dall'esempio di un dialogo aperto fra due colleghi. È chiaro che il riscaldamento, proponendosi il fine di creare un clima aperto e stimolante, può essere facilitato dall'uso del sorriso e dell'umorismo che servono a sdrammatizzare la situazione.

Può presentarsi un problema di riscaldamento in quei gruppi di insegnanti che si incontrano a scadenze lontane fra loro, nelle quali il clima creato nella prima riunione può essersi disperso. In tal caso la presentazione non avrebbe senso. Si può allora proporre "un giro di tavolo" sui problemi che ciascuno affronta nel presente, senza ridursi ai soli problemi scolastici, ma lasciando la possibilità (magari sollecitandola) di comunicare anche problemi personali, familiari o professionali. Un fenomeno assai diffuso in questa fase di approccio è quello del silenzio. Al minimo imbarazzo dovuto ad un qualsiasi motivo, il gruppo, o gran parte dei membri, ammutoliscono. Pur senza arrivare a livelli d'ansia difficilmente gestibili, è indispensabile che il leader o i membri chiacchieroni non si gettino a capofitto in esposizioni logorroiche, ma lascino il tempo anche ai più lenti e timidi di aprirsi e comunicare: troppe volte i silenzi di alcuni sono causati dalla prevaricazione verbale di altri.

Un'altra modalità di riscaldamento, correntemente male utilizzata, è il richiamo alla riunione precedente

e l’esposizione di problemi aperti da affrontare. Spesso questa possibilità viene sprecata o perché il richiamo viene fatto attraverso giudizi di valore (*“il tale ha detto giustamente…”*, *“alcuni sostenevano, a torto…”*, *ecc.*) che colpevolizzano i presenti, o perché l’esposizione dei problemi non è aperta, interlocutoria e dettagliata, ma esaustiva, categorica e sintetica (non offre stimoli alla discussione ma chiede solo pareri e decisioni).
Un’ultima modalità di riscaldamento può essere la presentazione di un problema personale seguita dalla richiesta di aiuto, attraverso la discussione, da parte del gruppo: questo aprirsi con disponibilità per primi, può rappresentare un modello capace di influenzare le reazioni di tutti i membri del gruppo che faranno seguire via via la presentazione di loro problemi.
Va in conclusione sottolineata la necessità di creare un “buon clima” nel gruppo o nella classe, come condizione per dare l’avvio ad una ricerca di gruppo produttiva. Occorre che i membri del gruppo abbiano buone relazioni tra loro, affinché, qualora cadesse l’interesse per l’argomento della ricerca, le motivazioni individuali possano trarre incentivo dal clima del gruppo.

2.3- Il “riscaldamento” nella classe

Questo problema si presenta molto spesso nell’arco dell’anno scolastico, all’inizio di una giornata o all’inizio di una lezione. Il timore di una prova imminente, l’esistenza di problemi extrascolastici, il sonno, sono solo alcuni degli elementi che possono rendere difficile la “carburazione” del lavoro di gruppo in classe. E non si ricorda mai abbastanza agli insegnanti che questi fattori valgono per loro stessi oltre che per gli alunni.
In tutti questi casi il comportamento tipico è quello di rendere burocratico, superficiale, individuale, il rapporto. L’insegnante con preoccupazioni familiari tende a formalizzare il lavoro, diminuendo la disponibilità al dialogo, la cosiddetta “pazienza” (cioè la capacità di sopportazione dell’ansia), lavorando in sostanza in un clima “freddo” in cui sia possibile giocare un ruolo di recuperata autorità. Il bambino impaurito tende a chiudersi nel silenzio, a giocare le

carte della competizione; quello preoccupato per la famiglia, si astrae o al massimo cerca rapporti a due (con l'insegnante o il compagno), disinteressandosi del gruppo-classe e contribuendo così a mantenere un clima "freddo". Se tutto ciò può verificarsi durante l'anno, quasi certamente capita nei primi giorni dell'anno.
Nei primi anni (prima elementare e prima media) l'impatto con la scuola assume spesso aspetti traumatici per l'alunno: separazione dall'ambiente familiare, introduzione in un ambiente con compagni nuovi e con un insegnante vissuto sempre come giudice e punitore, in una situazione in cui ci sono dei fini da raggiungere. Questi elementi sono più che sufficienti per creare un'atmosfera gelida in classe, per cui ciascuno tende a difendersi e ad esporre la maschera più rassicurante: in particolare ciascun bambino gettato nella più totale insicurezza tenderà a buttarsi nelle mani dell'insegnante visto come l'unica fonte di potere e di amore (seducendolo, aggredendolo, servendolo ecc.). Anche l'insegnante vive contemporaneamente la sua insicurezza: una classe nuova, senza più i vecchi amori; una nuova prova di professionalità didattica; 40 o 60 occhi penetranti, severi e astuti, sempre giudicanti. Burocratizzare il rapporto è la più facile fuga difensiva, oltretutto spesso fa comodo anche agli allievi ed è richiesto dall'autorità scolastica. Purtroppo questo è controindicato col lavoro di gruppo, la facilitazione dell'apprendimento, l'avvio di una vera socializzazione: da qui la necessità di un "riscaldamento" della situazione.
Il problema sussiste anche negli anni intermedi, perché il rientro dalle vacanze significa sempre il ritorno in un ambiente, sia pur poco, repressivo, e dunque la ripresa di modelli di comportamento difensivi. Inoltre spesso ci sono delle novità: un'aula, un insegnante o alcuni compagni. Tutte novità che sono, in quanto tali, minaccianti, cioè "raggelanti" del clima della classe.
Non c'è dubbio che un riscaldamento in tutte queste situazioni debba partire dall'insegnante, a meno che il livello di coesione di gruppo raggiunto dalla classe non sia già tale da consentirle di auto-riscaldarsi

(cosa che potrebbe verificarsi non prima del secondo ciclo elementare o della terza media). Come nel caso degli adulti anche qui si tratta di deruolizzare l'insegnante, personalizzare i rapporti, aprire i canali di comunicazione più spontanei: cioè avviare un processo di gruppo. Qui va ricordato che, se è forse vero che i bambini sono di solito più intimiditi degli adulti, è pur vero che essi sono di gran lunga meno inibiti, repressi, mascherati. Facilitare la spontaneità dei rapporti, cioè innescare un clima "caldo" in classe, è molto più semplice che fare lo stesso lavoro fra adulti. Purtroppo la scuola è sempre stata più orientata alla formalizzazione dei rapporti, il che rispondeva ad un preciso modo di intendere la socializzazione. Vedendo la società come la somma di rapporti burocratici, gerarchici, competitivi, la scuola ha per decenni socializzato i bambini secondo lo stesso modello, facendo, bisogna ammetterlo, una notevole fatica per reprimere, soffocare, disincentivare la collaborazione, la spontaneità, la creatività, l'esistenza di rapporti "caldi". Ora si tratta di capovolgere la tendenza e lasciare lo sviluppo del bambino al suo corso più naturale, minimizzando gli elementi inibitori.
Nel primo impatto fra maestro e allievi, se non è il caso di arrivare a certe discutibili invenzioni (come l'entrata in classe della maestra vestita di stracci e col tamburo), certo è fondamentale porsi il problema dell'uscita dell'insegnante dal suo ruolo formale. Per chiedere agli allievi di essere se stessi, l'insegnante deve essere il primo ad "essere se stesso": cioè una persona che lavora, con famiglia, esperienze, aspettative, gusti e simpatie, qualità e difetti. Far subito trasparire la propria umanità è la condizione essenziale per riscaldare i rapporti. Presentarsi, parlare di sé, pienamente, estesamente, magari auto-ironizzandosi un po', è la tecnica di riscaldamento più semplice. Oppure presentandosi "facendo" qualcosa: un disegno, un dono, un gioco. Al rientro dalle vacanze, raccontare per primi quello che si è fatto e visto, regalare delle cartoline del luogo di villeggiatura; raccontare ai nuovi eventuali alunni il tipo di lavoro svolto l'anno prima, presentarsi ad essi come se fossero ospiti di riguardo. Nel caso dei

bambini è ancora più importante non forzare nessuno a parlare: si presenti solo chi ne ha voglia e nel modo che ritiene più opportuno. Dopo la presentazione dell'insegnante si possono invitare gli allievi a fare altrettanto, attraverso la parola, una letterina, un disegno.
Nelle situazioni che non sono d'inizio d'anno, il riscaldamento può essere meglio raggiunto con un gioco collettivo, con l'ascolto di una certa musica, con un giro di comunicazioni sulle proprie preoccupazioni familiari. Tutte tecniche che saranno scelte dall'insegnante in base ad una valutazione realistica delle sue e delle possibilità della classe. È importantissimo che la fase del riscaldamento non sia affrettata o sorvolata in nome di un effimero efficientismo: ogni insegnante deve ricordare che l'obiettivo della socializzazione nella scuola dell'obbligo è anche più importante dell'apprendimento vero e proprio. Non è tanto importante fare qualcosa, ma stabilire con chi si ha a che fare, costruire un clima positivo di fiducia e serenità, senza il quale nessun vero apprendimento è possibile. I primi dieci o quindici giorni di scuola dovrebbero essere spesi nel solo obiettivo di conoscersi. Naturalmente questo conoscersi può anche attuarsi mediante un fare: disegni, collages, canti, giochi, lettere, drammatizzazioni sono tutti strumenti per fare una ricerca sulla classe. Chi siamo? Cosa sappiamo fare? Chi sa fare certi giochi e chi no? Chi ha fatto certi viaggi, chi sa certe canzoni e chi no? Chi fa certi sport? Chi ha fratelli e nonni e chi no? Sono alcune domande che possono essere fatte, magari visualizzando le risposte sui muri, perché diventino patrimonio comune le conoscenze reciproche.
Mentre questo lavoro di riscaldamento viene svolto, (anche l'insegnante dovrà rispondere ad ogni quesito e curiosità) non va dimenticato l'assetto dell'aula. Non è possibile deruolizzare l'insegnante che sta appollaiato su una cattedra, alta e imponente. L'insegnante potrà stare su un piccolo banco, in mezzo agli allievi disposti in cerchio se si discute, o coi banchi a gruppi se occorrono piani larghi per lavorare. Le pareti dovranno via via personalizzarsi

coi lavori della classe, dando luogo così ad un ambiente "caldo", facilmente identificabile come spazio di appartenenza. Altro accorgimento consiste nel lasciare sviluppare al massimo, in questa fase, le comunicazioni a due a due, le simpatie passeggere, senza precipitarsi a strutturare subito coppie di banchi, o gruppi di lavoro, regole e orari precisi. I bambini prenderanno confidenza graduale fra loro, con l'insegnante e con l'ambiente, e arriveranno quasi da soli a darsi una strutturazione.
Naturalmente il grande nemico da combattere in questa fase è *l'ansietà dell'insegnante.* Il timore di sbagliare, di essere giudicati incapaci dal capo d'istituto o dai genitori; la paura del disordine e del rumore che si creeranno nei primi momenti; la paura di non saper dominare la situazione; di stare perdendo tempo. Anche per questo vale ciò che si è detto in precedenza: l'insegnante deve essere preparato, capace di distinguere fra le sue esigenze e quelle reali della classe; deve avere fiducia negli allievi e sapere che l'ordine, il silenzio, l'attenzione, l'impegno arriveranno presto e saranno di una qualità diversa perché raggiunti da tutta la classe.

2.4- La relazione interpersonale

Una volta avviato un processo di riscaldamento, la fase più ricorrente è quella della relazione interpersonale. I membri del gruppo cominciano ad aprire, se pur con molta circospezione, canali di comunicazione con uno o due altri membri.
Nelle situazioni scolastiche l'autorità risulta subito polo privilegiato di relazioni. L'insegnante in classe o il leader nel gruppo d'insegnanti (insegnante anziano, preside, coordinatore ecc.) sono le figure che regolano il comportamento e ricevono le maggiori comunicazioni di tutti i membri. Essi sono più ascoltati, più osservati; ad essi ci si rivolge più spesso e da loro si aspettano le maggiori iniziative.
Sembra che i membri del gruppo facciano o dicano cose in funzione di queste figure centrali, quasi che conti solo la relazione con esse e che solo il loro consenso o parere o giudizio abbiano valore. Nel caso dei bambini è evidente come essi parlino,

volgano lo sguardo, si atteggino quasi esclusivamente in funzione del loro rapporto con l'insegnante.
Nel caso degli adulti esiste spesso un comportamento analogo, a volte mascherato con un segno opposto: i membri sembrano dire o fare qualunque cosa in opposizione alla figura del leader, il che è un altro modo per agire "in funzione di". Questa relazione interpersonale instaurata o che si tenta di instaurare con la leadership o l'autorità, è leggibile nella sostanza come una difesa dalla relazione di gruppo. Sia perché la relazione a due con il leader o l'autorità è più rassicurante (come essere amici di chi sa e comanda) sia perché essa consente un vissuto di privilegio (chi conta è d'accordo o ama me). Questo membro del gruppo rassicurato e privilegiato non avrà alcuna necessità o spinta a ricercare una relazione di gruppo, una collaborazione faticosa, coi suoi pari: è un po' come chi evita di andare a militare perché amico di un generale. È ovvio che questo fenomeno sia diffuso fra i bambini, meno ovvio, anche se vero, fra gli adulti. Senza aprire qui una lunga digressione psicologica, basterà l'affermazione secondo cui nella nostra società il numero di adulti che non ha risolto i problemi con la propria figura paterna, e quindi con l'autorità, è di gran lunga maggiore del numero di adulti serenamente emancipati. D'altronde anche nei bambini la durata e l'entità di questo comportamento dipendente è legata all'equilibrio dello sviluppo affettivo. Le insidie legate a questa fase sono elevatissime per lo sviluppo del gruppo; proprio per il coinvolgimento affettivo diretto del leader o insegnante. Nella classe i bambini riescono a fare uso di strumenti raffinatissimi di seduzione emotiva: dall'espansività alla disciplina assoluta, dal mutismo all'aggressività. Tanti modi diversi di attirare l'attenzione dell'insegnante, ottenere le sue cure particolari, essere oggetto privilegiato dei suoi pensieri e delle sue azioni. Oltretutto questi atteggiamenti solleticano certe predisposizioni dell'insegnante ad essere "colui che premia con giustizia" oppure "colui che aiuta". Credo che molti casi di disadattamento scolastico siano stati rinforzati proprio da questo meccanismo di equivoco collusivo: un bambino che diventa aggressivo per attirare

l'attenzione dell'insegnante in una relazione privilegiata, e un insegnante che altruisticamente ne fa un caso da "seguire con cura", il che non fa che premiare l'atteggiamento aggressivo del bambino. Ciò non vuole essere un invito a trascurare casi più difficili, ma solo un avvertimento ad analizzare con attenzione le situazioni. Nel caso degli adulti questi atteggiamenti di dipendenza si incontrano con una volontà di potere e di stima del leader che trova piacevole usufruire del consenso di alcuni membri, e comodo sfruttare il dissenso dipendente e irrazionale di altri. Di fronte a questi tentativi di relazione interpersonale il leader, o l'insegnante, spesso si trincera dietro l'indifferenza o il ruolo burocratico della imparzialità, giudicando pericolosa per il gruppo o per la classe una collusione interpersonale. Un simile atteggiamento può essere utile a volte, altre volte controproducente.
Può mostrarsi utile quando coloro che tentano queste relazioni a due hanno una sufficiente capacità di sopportare un sostanziale rifiuto e di rivolgere i loro tentativi verso altri membri del gruppo; oppure quando la situazione del gruppo o della classe è talmente conflittuale da far interpretare una relazione interpersonale come un'alleanza disonesta; oppure ancora quando ci sia il rischio che tutti i membri si scatenino nel tentativo di instaurare anch'essi relazioni interpersonali con l'autorità. Al contrario un atteggiamento freddo può essere dannoso per quei membri che hanno forti bisogni psicologici di dipendenza e rassicurazione, al punto da far supporre che una delusione del bisogno scateni un'ansia incontrollabile o una chiusura totale. Può essere inutile quando il gruppo sia abbastanza indifferente all'esistenza di certe relazioni interpersonali, e comprenda i bisogni particolari di alcuni membri. In questi ultimi casi sarà meglio che l'insegnante o il leader risponda alla sollecitazione interpersonale, offrendo la rassicurazione richiesta. Sarà poi oggetto di sforzo il tentare di riportare la relazione interpersonale al livello del gruppo, facendo gradualmente intendere al bambino o all'adulto che il modo migliore per avere rapporti con l'autorità è quello del gruppo. La modalità più naturale di

superare questa instaurazione di rapporti con l'autorità o il leader, è che questi gestiscano il loro ruolo in maniera sempre più partecipativa, cioè che escano dalla formalità del loro ruolo andando a identificarsi col gruppo. Venendo a mancare la polarità autoritaria, tutti vengono incentivati a ricercare nel gruppo una risposta ai propri bisogni. Una delle modalità più famose e proficue di formazione al lavoro di gruppo per adulti, si basa proprio sull'osservazione sopra enunciata *(T-Group* o sensibilizzazione alle dinamiche di gruppo).
Naturalmente, anche se l'autorità nella scuola è una polarità che catalizza molte dinamiche psicologiche, non vanno dimenticate le relazioni interpersonali fra i membri del gruppo. Negli adulti come nei bambini è tipico il conversare, mentre si lavora in gruppo, col vicino. Né il vicino, salvo quando è imposto, è scelto a caso. È raro che gli insegnanti che entrano in una stanza simultaneamente per un Consiglio si siedano secondo un criterio del tutto casuale. Così come i bambini, quando sono lasciati liberi di sedersi e lavorare o giocare con chi vogliono, non scelgono a caso. In ogni situazione di gruppo, nella fase iniziale, l'imbarazzo del silenzio, della novità, dello sconosciuto, viene superato mediante l'instaurazione di rapporti interpersonali, che sono il passo meno ansiogeno e difficile dopo la solitudine. Questo anche perché i rapporti interpersonali, all'interno di un gruppo, si scelgono: possiamo lanciare messaggi a persone che intuiamo disponibili; possiamo fuggire altrove, di fronte a messaggi sgraditi; possiamo fare tentativi successivi alla ricerca del rapporto più gradevole. I rapporti a due in un gruppo non sono mai totali, ma sempre parziali, nel senso che in ciascuno di essi possiamo mostrare una parte diversa di noi stessi. Secondo alcuni autori due individui sono attratti reciprocamente quando hanno gli stessi atteggiamenti verso gli oggetti ritenuti di comune rilevanza; altri individuano il fattore decisivo delle scelte reciproche nella complementarietà dei bisogni; altri ancora concepiscono l'attrazione interpersonale come una funzione del grado di soddisfazione raggiunto nello scambio.

Nel caso della classe le attrazioni interpersonali possono essere dettate dall'affinità di comportamento, dalla conoscenza preesistente, dall'uguale provenienza o dalla complementarietà di immagini che ciascuno offre agli altri. I bambini tenderanno cioè a scegliersi fra simili *(abbigliamento, comportamento, estrazione sociale)* o fra ruoli complementari *(capo–gregario, aggressivo–remissivo, loquace–taciturno,* ecc.).
Fra adulti le cose non cambiano, sono solo complicate dalle storie preesistenti: insegnante progressista o conservatore, giovane o anziano, ecc.; è certo che se il lavoro di approfondimento delle conoscenze reciproche resta a livelli superficiali, cioè formali o "freddi", tenderanno a prevalere le scelte basate sugli stereotipi, senza alcun progresso verso rapporti più veri e profondi. Da qui l'importanza del riscaldamento, della fase di apertura ed esplorazione reciproca. Da qui anche l'importanza di diversificare al massimo, almeno in fase iniziale, la gamma delle possibilità attraverso cui presentarsi, esprimersi. Se il metro di valutazione in classe resta sempre quello del profitto scolastico o della disciplina, è naturale che i bambini tenderanno ad aggregarsi conformisticamente secondo questi valori. Se a questi si aggiungono parametri come la capacità di collaborazione, l'abilità manuale, la spontaneità, la creatività, l'agilità, l'autonomia, i criteri di aggregazione saranno diversificati e variabili.
Nella fase della relazione interpersonale il fenomeno più diffuso è quello che Moreno definì "sala degli specchi", per cui tutti i membri "si specchiano" negli altri che fungono da controllo e schema di riferimento.
L'importante perciò è che in questa fase si faciliti il maggior numero di relazioni interpersonali, attraverso esercizi, giochi e lavori a coppie sempre diverse, in modo che il rispecchiamento sia più vario possibile e ciascuno possa misurarsi con relazioni diverse, alcune facili e produttive, altre frustranti e inutili.
Si è sviluppata un'intera branca della psicologia sociale che si occupa di evidenziare, misurare e visualizzare le scelte reciproche, cioè le relazioni interpersonali di attrazione o repulsione: la *sociometria.*

2.5- Il gruppo centrato sul leader

Questa fase è assai vicina alla precedente tanto da risultarvi spesso confusa. Tale confusione è dovuta al fatto che nelle situazioni scolastiche esiste già una figura di leadership formale, il che porta quasi al sovrapporsi della fase della relazione interpersonale con l'autorità con la fase del gruppo centrato sul leader. Nelle situazioni non formalizzate, come per esempio in un gruppo di insegnanti appartenenti a scuole diverse, le due fasi si distinguono meglio. L'insieme di persone legate da rapporti a due, amplia la rete dei legami dando vita ad un embrione di gruppo che si costituisce attorno una figura centrale che chiamiamo leader. In questa fase cioè i membri sentono di vivere una situazione più complessa del legame con una o due persone, sentono che questa percezione è diffusa in tutti, e intravedono un membro del gruppo come risultato e insieme origine di una maggiore fusione relazionale. Allora alcuni membri escono con espressioni che hanno per soggetto il "noi" e questo "noi" si identifica, si riferisce, viene rafforzato dalla figura centrale: è un "noi" in funzione di un leader, come un leader in funzione di un "noi". Nella classe, i bambini cominciano a identificarsi come unità in riferimento all'insegnante: è una sorta di inglobamento dei simili, simultaneo alla messa in luce di un ruolo diverso. Il gruppo sta nascendo attraverso e grazie ad una differenziazione dal leader.

Su questa figura tanto centrale nel processo di sviluppo del gruppo la letteratura psicosociale si è tormentata per decenni, passando dalla teoria *dell'innatismo* (leader si nasce) a quella del *campo* (il leader nasce dalla situazione). Secondo alcuni autori il leader assolve una vasta serie di funzioni richieste dal gruppo a seconda dei momenti: coordinatore e programmatore, fonte di direttive, esperto, rappresentante esterno del gruppo; controllore dei rapporti interni fra i membri, dispensatore di premi e punizioni, arbitro e mediatore, figura esemplare, simbolo del gruppo, responsabile, ideologo, figura parentale, capro espiatorio. Via via, l'insegnante o il leader vengono investiti dal gruppo di questi ruoli, ed

è proprio grazie a questa investitura che il gruppo comincia ad identificarsi come tale. Può succedere, specie nelle ultime classi del ciclo dell'obbligo, che invece, a fianco dell'insegnante, il gruppo si centri su un leader coetaneo; così come può accadere che in un gruppo di insegnanti, si concentri la leadership in due o tre membri. Bales e Slater hanno identificato due tipi di leadership: quella *Funzionale* (che aiuta il gruppo a svolgere il compito prefissato) e quella *Socioemotiva* (che gioca un ruolo emotivamente coesivo). Qualora fra insegnanti o in classe si verifichi una leadership diversificata, il pericolo maggiore per il gruppo è la competizione fra i leaders. Molti insegnanti nascondono a fatica la gelosia verso un allievo che di fatto riesce a polarizzare parte delle attenzioni della classe, e ad influenzare i compagni. La fase della centratura del gruppo su uno o più leaders deve essere considerata come un passo positivo e necessario dello sviluppo di un gruppo. Ciò che conta è che la leadership sappia gestire il ruolo assegnatole dal gruppo nel senso più funzionale al suo sviluppo.
Essendo questa una fase già avanzata verso lo sviluppo, il fenomeno più ricorrente è quello dell'aggressività che si esprime come per impedire la nascita del gruppo e per rispondere all'ansia che tale nascita imminente provoca in tutti. Esplosioni di aggressività fra i membri, verso il leader o verso un membro debole sono tattiche difensive dei singoli che sentono nella situazione di gruppo nascente una minaccia alla propria identità. Fra i membri l'aggressività assume la veste di battibecchi, sarcasmi, accuse reciproche; verso il leader si presenta come controdipendenza (rifiuto di tutte le proposte, assenze, evasioni ecc.); verso un membro debole diventa un attacco costante e concentrato, che lo trasforma in vero capro espiatorio. Un fenomeno ancora più tipico, specie fra i bambini, può essere una totale dipendenza verso il leader, una specie di resa incondizionata del gruppo, che attende tutto dall'insegnante o subisce tutto passivamente da un allievo aggressivo.
Obiettivo principale del leader in questa seconda fase è quello di emancipare gradualmente il gruppo da se

stesso. Per alcuni insegnanti tale emancipazione è un assunto ideologico, quindi ritengono più giusto non assumersi il ruolo di leader che la classe assegna loro. Un simile atteggiamento abdicatorio è sicuramente errato e semplicistico, perché, se salva la coscienza ideologica dell'insegnante, frustra una domanda legittima del gruppo costringendolo a dare risposte disfunzionali ai propri bisogni. Un gruppo nascente frustrato nel proprio bisogno di leadership torna quasi sempre al livello della relazione interpersonale o, peggio, della chiusura individuale. Al contrario, altri insegnanti si crogiolano nel risultato di un gruppo dipendente, che manifesta due caratteristiche apparentemente lusinghiere: un lavoro collettivo dei bambini, in assoluta dipendenza dall'autorità. In realtà queste due caratteristiche sono in contraddizione. E che lo sono risulterà ben presto dalla demotivazione degli alunni stessi.
In questi casi l'insegnante o leader deve assumersi il suo ruolo, gestendo con sapienza fenomeni come l'aggressività, il capro espiatorio, la dipendenza, al fine di consentire il loro superamento da parte del gruppo. La tecnica principale in questi casi consiste nel ributtare al gruppo compiti, problemi e decisioni che esso tende a delegare al leader. Questi dovrà agire in prima persona solo quando sarà evidente l'impasse del gruppo e la sua incapacità a superarlo. I fenomeni di aggressività devono essere elaborati verbalmente da tutto il gruppo, fino a che esso non prenda consapevolezza della loro vera origine. La dipendenza potrà essere superata con l'attribuzione di responsabilità decisorie ed esecutive sempre maggiori al gruppo. La repressione pura e semplice di questi fenomeni non può sortire altro effetto che la loro intensificazione, e l'assunzione da parte dell'insegnante o leader di un ruolo ancor più onnipotente. E l'aumento dell'aggressività e della dipendenza è proprio ciò che consente ai membri del gruppo di difendersi dalla nascita del gruppo stesso. Questa fase, come la successiva, si presenta come un costante braccio di ferro fra il gruppo che non vuole nascere e si difende con comportamenti aggressivi o dipendenti, e l'insegnante–leader–levatrice che si sforza con ogni mezzo di emancipare

il gruppo. L'insegnante o leader dovrà schermirsi, sottrarsi, riproporre, far esaminare agendo come una specie di operatore di moviola che si limita a ripresentare per la riflessione i fatti al rallentatore. Si tratta di stimolare in continuazione il gruppo a riflettere su se stesso.
È naturale in questa fase lasciare molto spazio alle discussioni del gruppo, limitandosi a coordinare gli interventi e ad evidenziare incongruenze e contraddizioni. Dopo un lavoro collettivo o un fatto significativo si può invitare il gruppo a riflettere e discutere sul modo con cui il lavoro o il fatto si sono svolti, e magari anche sulle sensazioni che ciascuno ha provato durante lo svolgimento (piacere, paura, disinteresse, ecc.). Al termine della discussione può essere utilissimo aprire un'altra discussione sul modo con cui la prima si è svolta. Quello che va fatto è un lavoro di scavo su un passato sempre più prossimo, fino alla messa in luce del presente in tempo reale (che è l'obiettivo primo della fase successiva). Naturalmente durante questo lavoro l'insegnante o leader non sarà solo coordinatore, ma, pur con gli accorgimenti necessari, potrà contribuire attivamente al dibattito.
E gli accorgimenti necessari sono anzitutto due: essere autentici ed evitare i giudizi di valore. Forse può sembrare una contraddizione, poiché di solito siamo tanto più noi stessi quanto più siamo manichei. Ma anche questo fa parte della formazione di un vero insegnante: una formazione all'autenticità ed all'ambivalenza, cioè alla libertà ed al dubbio. Essere autentici significa non tentare mistificazioni moralistiche, paternalismi, equilibrismi che sarebbero scoperti subito dall'intuito del gruppo: dichiarare di sentirsi a disagio o felici in seguito ad un fatto, arrabbiarsi, sorridere, sono comportamenti che fanno parte dell'umanità dell'insegnante o leader, e come tali possono essere espressi. Evitare i giudizi di valore significa non colpevolizzare, non allearsi, non distinguere fra buoni e cattivi, ma semmai sottoporre i fatti al giudizio del gruppo presentando diversi comportamenti come tutti spiegabili da una qualche ragione; invitare il gruppo a capire il perché delle cose, e non tanto a giudicarne il valore morale; far

comprendere come in un gruppo ogni comportamento debba essere letto “nel contesto” cioè come risposta alla situazione o ad altri comportamenti precedenti; far pervenire il gruppo alla consapevolezza che i comportamenti sorti al suo interno solo da esso possono essere modificati.

2.6-Il gruppo centrato sul gruppo

Come abbiamo detto, in questa fase il gruppo si volge ad analizzare il presente in tempo reale; cioè a riflettere su tutto ciò che avviene “qui ed ora” (contenuti, metodi e dinamiche). È la fase dell’inglobamento del leader o insegnante nel “noi–gruppo”; del rafforzamento del senso di appartenenza; della socializzazione del linguaggio; delle esplosioni emotive. Si può dire che la capacità di un gruppo di centrarsi su se stesso segna ufficialmente la sua nascita come entità superindividuale. Mentre le prime caratteristiche della centratura sul leader sono la razionalità e l’efficienza, caratteristiche di questa fase sono l’emotività e l’affettività. Nel processo di analisi sul passato prossimo, si arriva all’analisi di ciò che il gruppo è o fa, sente e desidera. Non si giunge a questa fase se l’insegnante o leader non arriva a confondersi col gruppo, ad essere “parte”, a sentire anch’esso la presenza di un “noi”. Sensazione questa che deve appartenere sia al leader che al gruppo, al di sopra dei ruoli e delle funzioni. Tutti hanno consolidata una sensazione di appartenenza, frutto di relazioni intrecciate fra tutti e con tutti i membri del gruppo. Sempre più spesso si usa il “noi” come soggetto delle verbalizzazioni. Si crea come un vocabolario comune, con significati particolari alle parole, e con parole usate come simboli speciali. Sono tutti sintomi del passaggio da una serie di relazioni interpersonali ad una relazione sociale complessiva. Sempre più spesso tutti i membri si rivolgono a tutti, invece che a singoli. L’insegnante o leader ha modo di avviare o consolidare questa fase, invitando il gruppo ad analizzare il “qui ed ora”; e magari cominciando lui stesso. Gli inviti possono essere del tipo: “*Mi sembra che ci sia molta aggressività ora nel nostro gruppo, vorrei sapere se questa mia sensazione è condivisa*”.

Oppure: “*Mi sembra di avere un po’ di timore a parlare, e mi chiedo perché”*. Oppure ancora: “*Cosa proviamo in questo momento?”* e così via. Spesso a questi inviti segue un silenzio profondo ed ansiogeno, ma se questo non viene interrotto subito da interventi utili solo a rassicurare, è facile che si avvii una serie di espressioni, anche emotivamente sofferte, molto spontanee e genuine di apertura. A volte esse assumono le caratteristiche di un fenomeno detto “condensazione”: cioè un improvviso scaricarsi di materiale inconscio lungamente frustrato o represso.
Essendo questa fase quella decisiva per la nascita del gruppo è ovvio che in essa si sviluppino tutte le resistenze possibili. Esse sono definite “difese di gruppo” in quanto sono modalità che il gruppo nel suo insieme mette in atto per ostacolare il suo sviluppo. Tipiche difese di gruppo sono quelle definite “fuga nell’amore” e “fuga nella virtù”, per le quali nel gruppo ci si vuole tanto bene e il gruppo è tanto bravo. In sostanza esse sono denegazioni dei conflitti e delle insufficienze esistenti, la cui elaborazione equivarrebbe ad un avanzamento della relazione sociale. Analizzare i conflitti e gli errori è parte determinante della fase della centratura del gruppo su di sé, cioè è una fase centrale della dinamica del gruppo. Si assiste dunque in questa fase a “stati di equilibrio” che il gruppo ricerca continuamente allo scopo di ritardare lo sviluppo, verso i quali ancora una volta il ruolo dell’insegnante o leader è importante e decisivo. Di fronte alle difese messe in atto dal gruppo per difendersi da sé, il leader deve operare per una presa di coscienza insistendo sull’analisi, proponendo verifiche, deludendo le aspettative del gruppo di ottenere da lui una scorciatoia per la propria maturazione.
Un’altra resistenza tipica di questa fase è il silenzio. Di fronte alla proposta di un’analisi approfondita delle dinamiche in atto nel gruppo, si realizza spesso un braccio di ferro fatto di silenzi: da una parte l’insegnante o leader in attesa, dall’altra il gruppo arroccato nel suo silenzio difensivo. In questi momenti è fondamentale la formazione dell’insegnante, che deve avere un’elevata capacità di sopportazione dell’ansia e deve evitare il cedere

subito le armi nel timore di perdere tempo. D'altra parte la spontaneità dei bambini dovrebbe far superare assai presto questa difesa, e facilitare un'apertura quasi immediata di autentici canali di comunicazioni di gruppo. Nel caso degli adulti invece, è più facile contare sulla insopportabilità del silenzio da parte dei non addestrati: dieci minuti di silenzio in un gruppo sembrano due ore! In entrambi i casi, tuttavia, è affidato all'esperienza ed alla formazione dell'insegnante o leader stabilire se il gruppo è pronto per superare le sue stesse difese, o se invece queste rappresentino uno scoglio insuperabile in quel momento. In questo secondo caso sarà l'insegnante o leader che farà passare il gruppo oltre l'impasse, lasciando sospesa la questione, per riprenderla successivamente.
Abbiamo detto che questa fase è caratterizzata dall'emotività e dall'affettività, cioè da una dimensione assai trascurata nelle usuali situazioni sociali ed in particolare nelle situazioni scolastiche o lavorative. La scoperta di questa dimensione può dare spazio a quella che qualcuno ha definito "la fiera delle emozioni", quando il gruppo si cristallizza in fughe gratificanti come quelle "nell'amore" e "nella virtù". Il gruppo rischia di entrare e fissarsi in un clima di emotività incontrollata e improduttiva. Frasi tipo: "Come ci vogliamo bene!", o "noi sì che siamo bravi", oppure "solo qua riusciamo a dire tutto ciò che pensiamo!" o "questo non mi piace, io la sento così" accompagnate via via da affermazioni trionfalistiche, o da ossessive dichiarazioni di ostilità e melense dimostrazioni d'amore, sono il sintomo dell'abuso di una dimensione, quella emotiva, riscoperta come possibile e gratificante. Non c'è dubbio che la dimensione irrazionale ed affettiva sia importante nella vita dell'uomo e quindi nella dinamica di un gruppo, ma è altrettanto certo che essa non può né essere l'unica né la principale caratteristica di una relazione sociale secondaria come quelle che si instaurano nell'ambiente scolastico. Forse nei cosiddetti gruppi primari (famiglia, amici) la dimensione affettiva può prevalere, ma a scuola abbiamo già detto che essa deve trovare una mediazione con la dimensione razionale–

efficientistica: perciò nei gruppi scolastici la fissazione nella dimensione emotiva va interpretata come una difesa di gruppo, e come tale superata.
In questa fase di sviluppo del gruppo la modalità di comunicazione principale può non essere quella verbale, essendo la dimensione emotiva difficilmente esprimibile mediante la parola. Sarà utile dunque fare uso di canali di comunicazione non verbali oppure verbali ma analogici. Il segno grafico e pittorico, l'espressione musicale e mimico-gestuale, sono mezzi di comunicazione non verbale semplici e diretti che consentono messaggi affettivi meno complessi e imbarazzanti della parola. Per esempio in un momento critico dell'analisi che il gruppo fa di sé, risulta difficile chiedere ai bambini (a volte anche agli adulti) la loro sensazione sul "clima" esistente nel gruppo. Allora sarà facile ricorrere al segno grafico, chiedendo ai membri del gruppo di disegnare come vedono il gruppo in quel momento: il diverso uso dei colori (più o meno drammatici), l'uso di oggetti simbolici (fiore, o castello, mare o dirupo) possono offrire messaggi assai più eloquenti della parola. Ciascuno potrà poi presentare il suo lavoro al gruppo (insegnante compreso) cercando di spiegarne i significati o le sensazioni nascoste.
Lavoro analogo potrebbe essere fatto con la scelta di una musica, o con la trasmissione di messaggi gestuali al posto di quelli verbali. Oppure si può ricorrere alle comunicazioni verbali ma analogiche, attraverso una drammatizzazione, una favola inventata: esercizi che si possono fare individualmente o in gruppo.
Tutti questi diversi modi di comunicare servono per far decantare la tensione e l'imbarazzo eventuali, sorti in un momento di particolare emotività del gruppo, e consentire analisi e comunicazioni meno generatrici di ansia. Naturalmente occorre che questi "linguaggi" siano già stati resi familiari al gruppo in situazioni precedenti, perché altrimenti la tensione emotiva del momento li farebbe respingere con ironia o sarcasmo, o li farebbe cadere nel grottesco e nel divertissement evasivo. Anche se per queste diverse modalità di comunicazione sarebbe utile una specifica formazione dell'insegnante o leader, non è

assolutamente necessario essere psicanalisti o attori di teatro. Scopo di queste comunicazioni diverse non è quello di offrire all'insegnante strumenti diagnostici, ma quello di sbloccare una comunicazione fra i membri quando la parola sembra difficile o inadeguata. Né è necessario capire tutto e subito; a volte si può lasciare il problema in sospeso, in attesa che la comunicazione non verbale produca un aumento di consapevolezza nel tempo necessario (ore, giorni, ecc.).

2.7- Il gruppo centrato sul compito

Questa è la fase finale dello sviluppo di un gruppo scolastico. Finale solo in senso logico e teorico, perché, come ho già detto un gruppo non si sviluppa in senso lineare e progressivo. Anzi, lo sviluppo di un gruppo potrebbe essere rappresentato da una spirale a fasi ricorrenti o addirittura simultanee. In senso logico diciamo che un gruppo è sviluppato quando riesce a perseguire i suoi obiettivi, cioè quando riesce ad orientarsi verso una qualche efficienza. Una volta esplorata la dimensione dell'autoanalisi, sorge la domanda del "cosa fare", ed essa ora è legittima. Cioè non è da ritenersi difensiva se interviene a sviluppo avanzato del gruppo, o comunque senza trascurare le necessarie fasi precedenti. Lo sviluppo ideale di un gruppo è possibile solo nei laboratori di formazione per adulti, mentre nella scuola il "che fare" si presenta implacabile fin dalla prima ora. È anche vero che un gruppo si sviluppa attraverso un compito da eseguire e che l'orientarsi a questo fin dall'inizio non è necessariamente pregiudizievole dello sviluppo del gruppo stesso. Ciò che importa è saper progredire, mediante la realizzazione degli obiettivi, verso la maturità di gruppo, tenendo conto di quanto detto finora. In altre parole diciamo che l'insegnante o il leader può orientare, dopo un tempo congruo dedicato al riscaldamento, il gruppo ad un compito preciso, tenendo conto però inizialmente che questa centratura sarà autoritaria, cioè imposta; e che, affinché si possa arrivare ad un gruppo vero o ad un compito di gruppo, occorre superare la fase della centratura sul leader e quella della centratura sul gruppo.

In assenza di queste due fasi si resta nell'ambito della pedagogia tradizionale, anche se mascherata da qualche ricerca o lavoro svolti per gruppi. Il lavoro in gruppo non è altro che un modo per fare in tanti ciò che si può fare individualmente: ed è da dimostrare che questa modalità sia più proficua e innovativa del tradizionale lavoro insegnante-classe dalla cattedra.
Il lavoro di gruppo al contrario è ben altro, e comporta una rivoluzione pedagogica: dall'insegnamento all'apprendimento, dall'allievo oggetto all'allievo-soggetto, dal metodo deduttivo e quello induttivo, dall'insegnante proprietario di cultura al gruppo che se ne riappropria, dalla socializzazione passiva all'autosocializzazione. Concetti sui quali mi sono soffermato nel capitolo primo. La fase del gruppo centrato sul compito è quella dunque che comprende le precedenti, quella in cui il gruppo in avanzato stadio di sviluppo vive una sua propria dinamica. La connotazione più chiara di questa fase sta nel ruolo che gioca l'insegnante o il leader. Egli assume una posizione al limite del gruppo, è situato simultaneamente dentro e fuori dal gruppo. Il gruppo lo percepisce come uno dei membri (dentro) ma anche come sfondo, come garante, simbolo, coordinatore (fuori). Il gruppo fa uso della competenza tecnica dell'insegnante o leader, ma è capace di decidere certi obiettivi e realizzarli in piena autonomia.
Ancora una volta è importante la formazione dell'insegnante, che deve mostrarsi capace di lasciare la massima autonomia e accettare che il gruppo viva anche senza di lui. Sopportare questa estraneità e questa espropriazione è un'altra prova cui è sottoposto il leader e le tentazioni di recupero sono sempre molto forti. Anche perché il gruppo attraversa in maniera ricorrente fasi regressive, nelle quali può tornare alla dipendenza verso l'insegnante, o all'ossessiva centratura su se stesso, o alle relazioni interpersonali. Un gruppo ha raggiunto una buona evoluzione quando riesce da solo a superare queste regressioni, ma anche se non vi riesce occorre che l'insegnante lo aiuti senza fissarlo in fasi precedenti. Essendo la fase della centratura sul compito una fase sviluppata, essa è anche una fase

irta di difficoltà, per cui le regressioni e le difese sono tentazioni continue. Un'attività tipica che si presenta in questa fase è quella decisionale: ad ogni istante occorre decidere sul "che fare". Questa è l'attività per sua natura più difficile fra quelle umane: è il corrispettivo di quella che a livello macrosociale si definisce attività politica. Essa richiede: realismo, pianificazione, capacità di aprire conflitti e di mediazione, capacità previsionale, rigore esecutivo, ecc. Su questo scoglio è ovvio che sorgono grosse difficoltà. Per esempio a chi spetta decidere alcune cose, a chi altre; qual è il grado di autonomia del singolo rispetto alle decisioni di gruppo; che fare della minoranza e della devianza; quali sanzioni utilizzare; come si può trovare il consenso e così via.
Di fronte a queste difficoltà il ricorso all'insegnante o leader, la passività difensiva e la rinuncia sono all'ordine del giorno. Fenomeni tipici di questa fase sono la creazione di sottogruppi antagonisti, il ricorso ad alibi per giustificare l'impotenza, l'identificazione di nemici esterni. Il primo fenomeno, quello dei sotto-gruppi, sorge a volte giustificato dalla necessità di svolgere un certo compito per cui un numero troppo grande di membri sembra inutile o negativo. Un'esigenza funzionale che si mostra tale solo se poi risulta agile e modificabile, altrimenti significa che nasconde un tentativo di divisione, per evitare conflitti o per emarginare qualcuno. Tipico di quest'ultimo caso è la divisione in sotto-gruppi in cui però si aggregano i migliori fra loro. In tutte queste evenienze sarà cura dell'insegnante o leader, anzitutto far riflettere sulle cause di queste decisioni, e poi proporre al più presto il rimescolamento dei sottogruppi per evitare che si formino raggruppamenti in competizione. Se la competizione è già in atto occorre prevedere compiti risolvibili solo con la collaborazione di tutti i gruppi in sintonia. La competizione preesistente si verifica quando i sottogruppi nascono da una decisione che ha creato una maggioranza ed una minoranza. Per evitare che questa ultima diventi elemento disgregante, deviante o emarginato, è necessario sottoporre al gruppo una decisione o un compito che richiedano l'unanimità, o la aggregazione di sottogruppi diversi. È famosa

l'esperienza di Lewin coi tre gruppi di adolescenti in campeggio. La competitività distruttiva che si era sviluppata fu superata solo quando si rese necessaria la collaborazione di tutti per risolvere un problema drammatico (far uscire dalla sabbia un pullman senza il quale non si poteva tornare al campo).
Il secondo fenomeno è quello del ricorso agli alibi per giustificare un'impotenza decisoria od operativa. Quando in classe i bambini non riescono a fare qualcosa, viene usato l'alibi del materiale che manca; quando gli insegnanti non riescono a decidere qualcosa, c'è l'alibi che la legge non è chiara, lo stipendio è basso o il direttore non vuole; per tutti l'alibi dell'incapacità ("non siamo capaci" sta spesso al posto di "non vogliamo") e del tempo ("non c'è abbastanza tempo" dopo quattro ore di riunione) sono abusatissimi ed inflazionati. Davanti a questi fenomeni all'insegnante o leader non resta che far riflettere sulle incongruenze evidenti, chiedere una riflessione seria sulle cause di certe inefficienze. Se queste riflessioni restano rifiutate si potrà arrivare alla presa di coscienza, eliminando le cause degli alibi: per esempio offrendo più tempo per decidere, o più materiali per lavorare. I veri alibi mostreranno presto la loro natura difensiva.
Infine un terzo fenomeno diffuso è l'identificazione di un nemico esterno, o di un capro espiatorio. La colpa dell'impotenza del gruppo cade di volta in volta sui colleghi, i compagni della classe accanto, l'insegnante del pomeriggio, il direttore, i genitori, oppure il solito compagno che si presta ad essere accusato di ogni misfatto, fino all'insegnante o leader stesso che si vede attaccato aggressivamente. Anche qui il lavoro dell'insegnante deve essere sottile e non cadere in moralistiche difese d'ufficio o in colpevolizzazioni della classe con inviti perbenistici. Al contrario il lavoro del leader deve tendere alla presa di coscienza, all'elaborazione ed al superamento di questi fenomeni che ostacolano lo sviluppo del gruppo. Certamente tutti questi problemi saranno tanto più confusi e insormontabili, quanto meno lo sviluppo precedente del gruppo sarà stato sorvolato o trascurato.

Il superamento di questi ed altri fenomeni è possibile solo grazie alla capacità del gruppo di spostarsi continuamente su un cursore che va dalla centratura sul leader, ad una su se stesso, a quella sul compito. Non importa molto in fondo quale fase venga prima o dopo, ciò che importa è che un ostacolo sia interpretato correttamente dal leader e sia superato con gli strumenti idonei per quella fase in cui si trova il gruppo. Per esempio far decidere il gruppo in totale autonomia quando si trova nella fase della relazione interpersonale è una mistificazione; accettare un alibi del gruppo in fase di compito significa far regredire il suo sviluppo alla fase della centratura sul leader; facilitare una volontà operativa nella fase di centratura sul gruppo vuol dire consentire una fuga.

Capitolo 3
LE FASI DEL LAVORO DELLA RICERCA DI GRUPPO

Affrontiamo qui le fasi fondamentali di una ricerca di gruppo, indicando come tale quella ricerca che viene svolta da un gruppo con le caratteristiche descritte nel capitolo precedente. Nulla vieta che in una classe vengano effettuate ricerche individuali oppure ricerche “in” gruppo, in cui l’insegnante svolga un ruolo preminente e direttivo sul gruppo-classe.
In questo capitolo tratterò delle situazioni più mature sul piano pedagogico, in cui sia presente un effettivo gruppo-classe comprensivo dell’insegnante, nella semplice veste di coordinatore o consulente. L’attenzione sarà focalizzata non tanto sui dettagli teorici e tecnici della ricerca, quanto sui problemi della conduzione del gruppo mentre questo svolge una ricerca. Un gruppo orientato ad un compito impegnativo come una ricerca, deve affrontare problemi di metodo ma anche problemi strettamente psicosociali o relazionali, come i ruoli, le comunicazioni, le motivazioni, le percezioni, le decisioni; ed è proprio su questi ultimi che si concentra il lavoro di questo capitolo, lasciando sullo sfondo i problemi più direttamente metodologici della ricerca che saranno affrontati in altri volumi della stessa collana.
Anche per quanto riguarda il tipo di ricerca cui si farà riferimento è necessaria una precisazione. Si escludono richiami alla ricerca tecnologica, alla ricerca pura ed a quella motivazionale, per evidenti motivi di carenze strumentali presenti a livello della scuola dell’obbligo. Ci si limita dunque a richiamarsi ai tipo di ricerca più frequente ed utile ai fini dell’apprendimento in questa fascia di scolarità: *la ricerca sociale.* Questa si propone, anche se non sempre, di “descrivere” una certa situazione in termini quantitativi, arrivando eventualmente ad evidenziarne le cause più vicine *(ricerca socio-storica)* o le analogie ambientali *(ricerca socio-geografica).* Esempio classico è quello della ricerca, effettuabile

praticamente dal secondo ciclo alla terza media, sugli *Spazi per il gioco: Quanti e quali sono gli spazi attrezzati per il gioco nel nostro comune, o circolo? Quanti bambini della scuola li frequentano?* Potrebbe essere chiamata ricerca *sociale,* quantitativa e descrittiva.
Se da questa si passa a chiedere: *Quali e quanti erano gli spazi attrezzati per il gioco al tempo dei nostri genitori o nonni?* e si confrontano poi i risultati, possiamo parlare di ricerca *socio-storica.*
Se poi si estende la stessa domanda al paese vicino, o addirittura ad un paese straniero, possiamo definire la ricerca come *socio-geografica.*
Ritorno a dire che questi sono semplici appunti indicativi, perché queste definizioni meriterebbero ben altro spazio. Ricerca sociale, nel senso che tende a descrivere un aspetto della società che interessa. Insisto sul "descrivere" perché occorre smitizzare le capacità interpretative che alcuni insegnanti attribuiscono ai gruppi di ricerca della scuola dell'obbligo. I fatti sociali, per essere interpretati, richiedono chiavi di lettura sofisticate e complesse, che non possono essere patrimonio di bambini dai sei ai tredici anni. Il rischio di certi obiettivi ambiziosi è quello della manipolazione da parte dell'insegnante, oppure dell'apprendimento da parte dei bambini di errori dai quali non si libereranno più. Molte ricerche sulla pubblicità, argomento che coinvolge problemi di percezioni e atteggiamenti; oppure certi questionari colmi di "perché" che richiederebbero analisi di contenuto, semiologiche e motivazionali; infine le ricerche su interi periodi storici, che vorrebbero conoscenze ideologiche, economiche, politiche, mi lasciano molti dubbi perché o queste ricerche vengono ampiamente fatte dall'insegnante, oppure portano a risultati semplicistici cioè quasi sempre erronei.
Se da una parte è vero che la classe fa ricerca più per impadronirsi del metodo che per arrivare a conoscere i risultati, è pur vero che un metodo sempliciotto e distorto non offre un grande apprendimento al gruppo. Il modo per uscire da questi problemi c'è, almeno in parte: occorre limitarsi a ricerche che descrivano il *quanto* e il *chi,* lasciando il

perché all'intuizione dei bambini e dicendo loro che questa intuizione è solo un'ipotesi più verosimile, non una certezza indotta dalla ricerca. Inoltre occorre soffermarsi su ricerche facili e brevi, che tendano a far luce su uno o due problemi alla volta.
Ultima regola importante: le ricerche migliori sono quelle sulle quali l'insegnante sa poco o nulla, certo non quelle di cui il leader sa già i risultati. Un'altra smitizzazione da fare è quella relativa al lavoro "sul campo": per alcuni conta solo il lavoro fatto mediante interviste e colloqui, forse per reazione alla vecchia abitudine della ricerca sull'enciclopedia di famigerata memoria. Mentre il lavoro sul campo è addirittura indispensabile nei primi anni, sia per l'aspetto ludico che contiene sia per la difficoltà di lettura che hanno i bambini più piccoli, alle medie potrebbero trovare maggiore spazio le rilevazioni delle fonti più varie *(testi, statistiche, documenti pubblici, archivi, ecc.)* soprattutto per l'importanza che queste rivestono nei lavori di ricerca più seri.
Un ultimo problema riguarda la durata e la componibilità delle ricerche. Tutti gli insegnanti neofiti del metodo insegnamento-ricerca si tormentano chiedendosi quale sia la durata ottimale della ricerca, se sia utile che le ricerche dei vari sottogruppi siano incastrabili fra loro, o che le ricerche siano consecutive (dal gioco nel circolo, al gioco nel mondo). A tutte queste domande c'è solo una risposta: durata e qualità della ricerca sono in funzione delle motivazioni "scientifiche" o curiosità della classe. Una ricerca può durare mezz'ora (per esempio: "*Quanti di noi sono figli di immigrati?*") o sei mesi; può essere semplicissima o iperstrutturata: tutto dipende da ciò che desiderano fare i ricercatori.
Ho detto che le ricerche cui faccio riferimento sono quelle sociali e descrittive, e potrebbe bastare. Tuttavia vorrei aggiungere che si può ammettere un'altra caratteristica: quella *dell'intervento.*
È solo dei primissimi anni l'esigenza dei bambini di *ricercare per sapere;* molto presto sopravviene l'esigenza di *ricercare per cambiare.* Il sapere in astratto demotiva spesso i ricercatori, che preferiscono sapere per cambiare qualcosa: il loro comportamento, l'ambiente scolastico, i rapporti colla

famiglia o aspetti della comunità. La ricerca dunque deve e può diventare *ricerca-intervento,* assumendo un valore etico ben più ampio ed anche aspetti ludici (cioè attivi) da non sottovalutare. Una ricerca che termina con una sensibilizzazione dell'opinione pubblica, con una mostra, con una drammatizzazione, con una lettera alla stampa o all'autorità, assume significati etici ed estetici che incentivano enormemente il gruppo a continuare con questo metodo. Con questo il gruppo di ricerca impara l'importanza di sapere per cambiare, di cambiare attraverso il sapere (e non in modo spontaneista) e di sapere per la comunità (non solo per sé).
Finora mi sono riferito alla ricerca in classe, ma le stesse indicazioni valgono per un gruppo di insegnanti, con la sola aggiunta del maggiore rigore metodologico. Anzi, come già detto nel capitolo sul gruppo, la ricerca è un'altra attività che non dovrebbe essere svolta in classe da insegnanti che non ne hanno esperienza diretta con coetanei. Solo l'insegnante che riesce a realizzare con colleghi o coetanei ricerche di gruppo, può con serietà condurre una ricerca col gruppo-classe, riuscendo a leggerne le difficoltà, i difetti, l'utilità. Paradossalmente l'insegnante è portato ad insegnare cose che non sa o non fa direttamente quasi mai: il lavoro di gruppo e la ricerca, per le loro implicazioni psicologiche, sono attività impossibili da gestire con la sola teoria. Occorre che siano parte del bagaglio esperienziale dell'insegnante, e che tale bagaglio sia costantemente rinnovato. Laddove la scuola magistrale o la Facoltà hanno lasciato imperdonabili carenze, occorre supplire con la formazione permanente che si ottiene con seminari o attività fra colleghi.

3.1- L'inventario dei problemi interessanti

Uno dei principali problemi della ricerca di gruppo è quello della *scelta dell'argomento.* I due pericoli sono: il solito intervento dell'insegnante che convince tutti dell'utilità di indagare su un problema che interessa solo a lui, oppure la scelta superficiale dettata da umori passeggeri del gruppo o di qualche membro. Questi problemi non si pongono per le

ricerche di mezz'ora o per quelle realizzate in quella fase in cui il gruppo è nella relazione interpersonale o centrato sul leader. In questi casi sarà necessaria la scelta dell'insegnante o del leader; semmai starà alla sua sensibilità di effettuare una scelta intelligente.
Il problema si pone per le ricerche di gruppo vere e proprie, oppure per quelle ricerche che si vogliono utilizzare per facilitare lo sviluppo del gruppo.
Torniamo al gruppo-classe dell'inizio d'anno o al gruppo di insegnanti, dopo le prime ore o i primi incontri di riscaldamento. In classe, dopo che ci si è conosciuti a fondo, sorge il problema del "cosa fare", oppure lo stesso problema sorge prima, e la ricerca può essere usata per fare conoscenza (può addirittura essere una ricerca sulla classe!). L'insegnante può proporre che la classe discuta liberamente dei problemi che ritiene più interessanti, e semplicemente raccogliere via via gli argomenti che vengono trattati. A questa tecnica può tuttavia opporsi la timidezza di alcuni, l'aggressività di altri, la confusione generale. Allora l'insegnante potrà invitare tutti gli alunni a scrivere, su un biglietto anonimo, due argomenti interessanti per ciascuno. I biglietti possono essere raccolti e ricopiati sulla lavagna, ovviamente eliminando i vari doppioni. Ne uscirà una discreta lista che la classe può essere invitata a discutere in sottogruppi, formati per aggregazioni casuali (per esempio in ordine alfabetico) e non spontanee, per evitare i gruppetti di amici affini che smorzerebbero la discussione; sottogruppi di quattro o cinque elementi. Ogni sottogruppo dovrà scegliere tre argomenti fra quelli indicati alla lavagna, e dare a ciascuno un voto in ordine di importanza: per esempio nove al più importante, sei al secondo e tre al terzo. Al termine della discussione l'insegnante raccoglierà le decisioni e metterà in ordine di preferenza gli argomenti in base ai voti ottenuti. Quello che ha ricevuto il punteggio più alto sarà il primo argomento da affrontare; gli altri possono essere trascritti su un apposito registro e ripresi quando il primo sarà esaurito. Sarà bene non creare precedenti indiscutibili, perciò quando si vanno a riprendere gli argomenti indicati non è necessario rispettare l'ordine: si possono rivotare o addirittura

accantonare. Gli argomenti scelti saranno ovviamente generali, come: *il gioco, lo sport, la moda, la violenza* e simili. Occorre dunque procedere ad una specificazione dell'oggetto dell'indagine, attraverso la discussione in sottogruppi (diversi dai primi) o tutti assieme. Questa ritualità non sembri inutile o dispersiva: da una parte serve a far discutere, dall'altra a far appropriare la classe della scelta. Oltretutto i bambini apprezzano molto l'aspetto ludico di questa ritualità e si appassionano a un simile tipo di lavoro.

In questa fase dunque ciò che conta è l'individuazione di un campo, di un settore d'indagine che sia il più possibile radicato nelle motivazioni e nella curiosità della classe. Il campo prescelto deve sollevare in tutti, se pur con diversa intensità, quesiti e dubbi, interesse e ipotesi; deve essere un campo facilmente affrontabile dalla classe, e ciò sarà continuamente ricordato dall'insegnante. Argomenti come: *la fame nel mondo, le imprese spaziali o la droga,* sono il risultato del conformismo scolastico o delle mode culturali assorbite in famiglia, più che veri interessi degli allievi. Oltre a ciò, problemi simili sono assai poco duttili come argomenti di ricerca, almeno per la scuola dell'obbligo; quindi prima della discussione in sottogruppi bisogna sottolineare alla classe di non dimenticare il grado di realismo che ogni argomento contiene. Per facilitare il lavoro di discussione si potrà dire all'inizio che sui biglietti vanno indicati "i perché" cui i bambini non hanno ancora dato risposta. In questi interventi dell'insegnante gioca molto il tono di voce, l'espressione del viso, lo stile espositivo: ciascuno troverà con l'esperienza le parole giuste per fare proposte senza intimorire, influenzare o creare malintesi.

Nel caso del gruppo di adulti i problemi sono relativamente più semplici. La ricerca infatti non è un mezzo abituale di lavoro del gruppo, quindi sarà proposta al momento in cui il dibattito si arena su un problema controverso o poco chiaro. A quel punto il campo e il quesito che muove l'indagine sono già definiti. Sarà una ricerca: *Sugli sbocchi dei diplomati in terza media;* o una ricerca: *Sulle condizioni*

abitative delle famiglie degli alunni di prima elementare; o una ricerca: *Sulle opinioni dei colleghi in tema di formazione permanente o innovazione educativa* e così via. Tutti argomenti che si presentano con naturalezza durante gli incontri di discussione del gruppo di insegnanti. Considerata la scarsa dimestichezza degli insegnanti con la ricerca è assai improbabile che un gruppo abbia più argomenti da proporre: è probabile che sia invece una battaglia da fare, quella di convincere il gruppo ad intraprendere una ricerca. E qui il ruolo del leader, formale o informale che sia, è quello di accendere curiosità o insinuare il dubbio dell'ignoranza. Sugli argomenti che non conoscono, gli insegnanti di solito lavorano o di fantasia (cioè di pregiudizio) o di lamentazione. Da una parte lanciano giudizi basati sull'intuito, su voci di corridoio o di treno, letture di giornale; dall'altra invece gridano la loro impotenza, chiedendo l'assegnazione di sociologi, psicologi, assistenti sociali ed altri che potrebbero esonerarli dallo svolgere con serietà il loro lavoro. In extremis invocano l'esonero dalla ricerca, in nome del basso salario: e non ho mai capito invece perché non chiedono l'esonero dall'insegnamento per lo stesso motivo! In tutti questi casi l'insegnante ha difficoltà ad accettare che anche per lui è possibile, anzi doveroso, fare quello che da buon educatore chiede agli allievi.
Il leader del gruppo degli insegnanti dovrà perciò insistere, anche perché una ricerca è un fare, cioè un'occasione per dare coesione ad un gruppo che spesso rischia di sfinirsi intorno alle parole. Insistere significa essenzialmente porre quesiti e fare proposte, fin quando il gruppo avrà preso consapevolezza della necessità di fare una ricerca. Anche qui come in classe, il tempo non ha nessuna importanza: la fase di scelta del campo o dell'argomento può durare per diversi giorni o incontri; può anche essere spezzettata e affrontata un po' per volta assieme alle altre attività. Ciò che conta è che alla fine ci sia una scelta, ed una scelta comune e convinta. Se la scelta non ha queste due caratteristiche, la ricerca sarà fatta da pochi o addirittura interrotta, e l'unico apprendimento sarà la

frustrazione. A meno che, e questo è sempre possibile, dietro una scelta affrettata ed élitaria non si nasconda il desiderio di non fare ricerca di gruppo. Occorre molta attenzione anche verso noi stessi, o meglio, verso quella parte di noi che odia il gruppo e la ricerca!

3.2- La discussione preliminare

Siamo rimasti al momento in cui il gruppo ha identificato un campo per la ricerca, un argomento da approfondire, un settore nel quale indagare. Avendo l'insegnante invitato ad evidenziare i "perché" più importanti, i campi di ricerca rappresentano quasi sempre aspetti della vita dei bambini, problemi familiari o personali sui quali di solito si interrogano senza ottenere risposte soddisfacenti. Molto spesso questi "perché" non sono solo curiosità astratte, ma sorgono da problemi reali e sentiti: *Perché non c'è un posto in cui giocare? Perché a casa i soldi non bastano mai? Perché mi è nato un fratellino? Cosa farò dopo la terza media?* e così via. Da qui nasce la scelta del settore di ricerca: *le attrezzature del tempo libero, il lavoro, l'educazione sessuale, i consumi,* ecc.

Prima di iniziare una ricerca occorre però essere più precisi, cioè mettere meglio a fuoco le curiosità specifiche, le opinioni già esistenti e le ipotesi. Quando qualcuno, bambino o adulto, mette a fuoco un tema di ricerca, significa che pensa spesso a quel tema, che si interroga sui suoi vari aspetti, che ne discute appena può. Paradossalmente potremmo dire che si inizia una ricerca, di solito, in un settore che si conosce già bene. Quindi se viene scelto il tema del *tempo libero,* vuol dire che ciascuno ha pensato spesso a questo problema, tanto spesso da sentirlo come molto importante; significa che ha discusso in famiglia o con gli amici, ha seguito servizi televisivi e letto articoli, sul tempo libero. Malgrado questo interesse, possono essere rimasti dei quesiti irrisolti, dei punti oscuri, privi d'informazione o di risposta. Complessivamente ciascuno ha già delle idee sul tema in questione, e con la ricerca desidera verificarle. Ciascuno ha già delle informazioni, che vuole ampliare e controllare con la ricerca. La fase

della discussione preliminare ha appunto questo compito: mettere in comune le opinioni e gli atteggiamenti correnti sul tema della ricerca, focalizzare i quesiti specifici per gli aspetti controversi o oscuri, esprimere delle ipotesi in merito.
Seguiamo l'esempio del *tempo libero.* Tutti i membri della classe hanno opinioni ed informazioni in proposito: alcuni sanno dare una definizione precisa del termine, altri pensano che sia un lusso, altri conoscono tutti gli spazi di gioco del paese, altri identificano il tempo libero con la televisione, e così per decine di altre idee. Dal confronto di queste ci sono consensi e dissensi, oltre che ignoranze conoscitive. La ricerca può servire per verificare i punti di consenso e di conflitto, (per esempio: *È vero quello che dice Pierino, che il tempo libero è una cosa da ricchi?* O *è vero che ne hanno tutti, come dice Giorgio?* O *è vero che una volta c'era più tempo libero di adesso, come dite tutti?);* oppure può aumentare le conoscenze *(Quanti allievi di questa scuola sanno sciare; quanti campi di calcio ci sono in città?).* Dietro i dissensi, è ovvio, c'è già un'ipotesi precisa, o almeno due ipotesi antitetiche da verificare; ma anche dietro la mancanza di informazioni ci sono sempre ipotesi, se pur vaghe: la domanda sul numero dei campi da calcio sottintende l'ipotesi che siano pochi!
In sostanza si tratta di passare da una semplice indicazione di campo a qualcosa di più preciso: cosa sappiamo già sull'argomento? Cosa, di ciò che sappiamo, vogliamo verificare? Cosa vogliamo conoscere in più? Come pensiamo che siano le cose che non conosciamo? Rispondere a queste domande significa fare la ricerca, ed il porle significa enunciare le ipotesi. Il lavoro di gruppo in questa fase preliminare all'avvio della ricerca, richiede un ampio confronto di idee e poi alcune decisioni.
Nel dire ampio confronto di idee, intendo un lavoro di scavo e di messa in comune di tutto ciò che già esiste nel bagaglio culturale del gruppo o di ciò che è a portata di mano. I bambini dovranno essere divisi in sottogruppi casuali ed invitati a discutere ampiamente su quanto sanno e non sanno dell'argomento prescelto. Molto utile è l'abitudine di un piccolo

resoconto scritto al termine di ogni discussione di sottogruppo. Per arricchire la discussione in classe, potrà essere utile far discutere per un'ora alcuni sottogruppi, e poi riprendere lo stesso tema mescolando di nuovo i bambini in sottogruppi diversi. Dico discutere, ma il termine è impreciso. Se l'obiettivo è mettere in comune e scavare nelle conoscenze di ciascuno, lo si può raggiungere conversando, disegnando, scrivendo elenchi di parole collegate al tema, componendo o costruendo. Ciò che importa è che al termine di questa fase, la cui durata è indefinibile come tutte le altre, ci sia tutto un insieme di "cose che già si sanno sul problema". Nell'intento di allargare questa fase preliminare, è possibile estendere questa pre-ricerca alla famiglia, ad una classe vicina, o ad un personaggio invitato apposta. Queste ultime sono le fonti di conoscenza e opinione, a portata di mano, che possono arricchire il coacervo di partenza.
Nel caso degli adulti, il problema è analogo. Solo che a tutte le operazioni della classe, ne va aggiunta una assai importante: quella della lettura dei testi. È per tutti doloroso perdere tempo e fatica per "scoprire l'acqua calda": perciò prima di iniziare una *ricerca sulle famiglie* sarà bene chiedere il materiale in possesso all'ufficio comunale competente; per gli sbocchi professionali si può raccogliere materiale presso il centro d'orientamento, l'ufficio di collocamento, il provveditorato; ecc. ecc. Lo stesso si può dire per il lavoro teorico: la lettura di due o tre testi fondamentali può offrire un impianto di base assai più utile di cento ore spese in diatribe di gruppo. Gli insegnanti che si preparano ad una ricerca dovranno mettere in comune le opinioni esistenti, ottenere le prime informazioni "a portata di mano", leggere le fonti e qualche testo sull'argomento in questione.
Qui è necessario avvertire che non occorre l'analisi attenta di sessantamila volumi sul tema, ma la lettura dei due o tre testi indicati da qualche esperto come i fondamentali sull'argomento.
Nel caso di un gruppo piccolo (6-10) di insegnanti questa discussione preliminare può essere affrontata in gruppo, oppure a sottogruppi o a coppie: ciò che

conta è il massimo scambio di idee, il massimo dibattito, che arricchisca la base comune di partenza. Il lettore non deve spaventarsi per la quantità di questi suggerimenti: si ricordi che questi vari passaggi possono anche durare mezz'ora ciascuno, anche dieci minuti l'uno, oppure una settimana; tutto dipende dall'importanza che si vuole dare alla ricerca nel contesto didattico, dall'interesse suscitato nella classe, dall'età dei ricercatori, e dalla loro maturità di gruppo. Una cosa è certa: la fantasia, la preparazione e l'esperienza dell'insegnante sono la chiave di volta di questo processo, molto più che nella didattica tradizionale.
Questo farà svanire i timori diffusi che una pedagogia basata sulla ricerca e sul gruppo possa impoverire il ruolo dell'insegnante, sottraendogli la possibilità di sfoggiare la scienza e la cultura di cui si illude di disporre liberamente.

3.3- La decisione

Siamo arrivati alla decisione finale, cioè iniziale della ricerca. Scelto il campo, evidenziato l'opinato e il conosciuto, è il momento di porre le *domande-schema* della ricerca, ovvero le ipotesi da verificare. Si tratta di porre da uno a cinque (non più di tanti, per partire) quesiti, costruiti su ipotesi chiare e semplici. Per esempio: *La nostra classe ha deciso di fare una ricerca sul tempo libero* (campo). *Secondo noi il tempo libero è quello in cui non si lavora e non si studia* (opinione consensuale)*; alcuni di noi dicono che oggi abbiamo più tempo libero di una volta, altri il contrario* (opinioni in conflitto). *Noi pensiamo che i genitori più poveri abbiano meno tempo libero dei ricchi* (ipotesi); *che i bambini più poveri passino la maggior parte del loro tempo in strada* (ipotesi)*; che i bambini più ricchi sappiano fare più sport; che i campi sportivi del circolo siano troppo pochi* (ipotesi). *Quindi la nostra classe farà una ricerca per rispondere a queste domande:*

1) *Gli uomini hanno più tempo libero oggi?*
2) *Dove passano il tempo libero i bambini del nostro circolo?*
3) *Quali sport fanno i bambini figli di operai? E i figli di dirigenti?*

4) *Quanti campi sportivi ci sono nel nostro circolo e per quanti bambini?*

Questo è un esempio tratto a caso per evidenziare il passaggio dalla fase preliminare alla decisione definitiva delle ipotesi di ricerca. Come si vede nell'esempio, la classe in questione non ha scelto di affrontare tutti i quesiti emersi dal lavoro preliminare: la prima opinione consensuale non è stata messa fra quelle da verificare (solo nel corso della ricerca la definizione di tempo libero sarà modificata), così come l'ipotesi che il tempo libero sia fruito dai genitori in base al reddito. Ciò non ha alcuna importanza. Non tutto il materiale accumulato nel lavoro preliminare può essere sottoposto a verifica: lo sono solo quelle parti che rappresentano vere curiosità del gruppo. È importante il modo col quale si arriva a queste ipotesi. Si tratta infatti di una decisione impegnativa, sulla quale il gruppo sarà coinvolto per qualche tempo, per cui essa deve da una parte avere una logica "scientifica" e dall'altra deve essere vissuta come una conquista propria e personale del gruppo stesso. Occorre dunque che sia una scelta ponderata e un po' rituale, cioè tale da costituire un punto di successo e di impegno futuro: massima partecipazione e ufficialità, dunque.

I sottogruppi casuali saranno invitati a stendere tre o quattro ipotesi per ciascuno, decise per votazione e poi trascritte su un foglio. Un altro round di sottogruppi casuali avrà l'obiettivo di eliminare le ipotesi meno condivise, fino ad arrivare ad un paio di ipotesi per ciascuno. Le otto o dieci ipotesi raggiunte saranno discusse in assemblea dopo la presentazione dei proponenti, oppure dai rappresentanti di ciascun sottogruppo. Dopo la discussione si passerà ad una votazione collettiva. Per esempio invitando ciascun allievo ad apporre un segno sulla lavagna accanto alle quattro ipotesi che ritiene più interessanti. Questo metodo ha lo scopo di estendere al massimo la discussione e l'impegno inventivo, impedire imposizioni dei leaders della classe, dare importanza alle opinioni di tutti gli allievi in egual misura. Durante tutto il processo l'insegnante dovrà ricordare che la scelta delle ipotesi deve tener conto della realizzabilità della ricerca. Un altro motivo di questi

continui rimescolamenti dei sottogruppi è quello di evitare la formazione di maggioranze e minoranze fisse ed in conflitto.
La decisione finale può diventare oggetto di un quadro murale da appendere in classe e di uno da appendere nel corridoio o nell'atrio, per conoscenza a tutta la scuola. Se esiste un giornalino potrà diventare argomento per un numero speciale, nel quale si presenta la ricerca e si chiede la collaborazione di tutti i compagni. Se la ricerca ha un obiettivo (nel caso della ricerca-intervento) si può annunciarne l'avvio con una lettera all'autorità locale competente, o alla stampa locale. Tutto ciò produrrà l'ufficializzazione della decisione e darà alla classe una sensazione di importanza, impegnandola verso "il pubblico".
Nel caso del gruppo di insegnanti occorre la stessa cautela e pignoleria nella decisione delle ipotesi, mentre l'ufficialità può essere meno importante, anche se un comunicato all'autorità scolastica o alla stampa darebbe alla ricerca un carattere più impegnativo per tutti i membri del gruppo, e potrebbe offrire consensi e aiuti inaspettati. Per esempio, un comunicato alla stampa locale potrebbe avviare una sensibilizzazione fra i genitori e gli enti coinvolti nella ricerca, oppure potrebbe costituire un veicolo di collegamento con altri gruppi che hanno in corso ricerche analoghe. La fase della decisione operativa è la cartina di tornasole dello sviluppo di un gruppo, ed offre ad un leader attento una gran quantità di elementi di analisi sul gruppo. Una decisione matura, cioè elaborata, partecipata e infine condivisa e fatta propria da tutti, è sintomo dell'esistenza di un gruppo in sviluppo, capace di risolvere con mediazioni i conflitti al suo interno, senza creare emarginazioni, capace di fantasia e di realismo; in grado anche di cambiare, essendo ogni decisione un piccolo o grande cambiamento. Al contrario un gruppo ancora immaturo, presenta difficoltà di decisione, incapacità a superare i conflitti, disaffezioni e aggressività, scarsa dialettica interna, eccessiva dipendenza dall'insegnante o dal leader. Sta appunto a quest'ultimo di giocare il suo ruolo in modo da aiutare il gruppo a superare le sue difficoltà, utilizzando il

momento decisionale come occasione di crescita, oppure intervenendo a supplire le mancanze del gruppo con l'intento di rinviare ad altro momento lo sforzo autonomo del gruppo.
Se la decisione è un momento centrale e qualificante per lo sviluppo di un gruppo, non lo è meno la fase successiva: quella della realizzazione concreta. Anzi uno sviluppo si può definire completo solo se, fra decisione e attuazione, non esistono discrepanze eccessive.

3.4- La pianificazione

Il pianificare comprende numerose funzioni come il *decidere,* il *prevedere,* e *l'organizzare.* Funzioni di estrema delicatezza, che solo un gruppo con un buon livello di funzionamento riesce ad espletare con speranze di successo. Si intende, infatti, che tutti i gruppi in qualche modo pianificano, ma pochi riescono a farlo in modo da organizzare armonicamente tutte le variabili del progetto, prevedendo meccanismi di controllo del processo e decidendo tutto ciò insieme, cioè collettivamente.
La pianificazione è l'attività principale di tutti i governi moderni, o meglio, è la discriminante fra governi moderni e governi in crisi; è il cuore di ogni attività produttiva, per cui non esiste impresa che non pianifichi; ma è anche l'aspetto cruciale dello sviluppo di ogni agglomerato sociale. Ogni gruppo che si trovi a dover fare i conti con un problema di risorse limitate, è costretto a pianificare. E un gruppo di ricerca nella scuola è sempre a risorse limitate: dallo spazio, dal tempo, dalle capacità intellettive e strumentali, dalle disponibilità psicologiche e dalle risorse economiche. Spessissimo una pianificazione errata del lavoro di ricerca si basa su "distrazioni" nella valutazione degli *spazi,* per esempio quando non si tiene conto delle difficoltà logistiche prodotte da visite o sopralluoghi degli allievi in località distanti dalla scuola, o in ambienti disagevoli (altra città o fabbrica). Il *tempo* è una variabile sempre trascurata: ricerche difficili in un tempo troppo ristretto, ricerche troppo lunghe rispetto alle capacità di motivazione del gruppo, dispregio delle scadenze prefissate, sono comuni errori di pianificazione. Ricerche

intellettualmente troppo difficili o che richiedono l'uso di mezzi non conosciuti dal gruppo; ricerche nelle quali si conta su un'integrazione e una fiducia reciproche inesistenti; infine ricerche troppo costose rispetto alle disponibilità.
Perché tutto ciò non avvenga occorre che il gruppo sia dotato di *realismo,* cioè della capacità di fare continui esami di realtà sulle risorse disponibili. E poiché le risorse più importanti in una ricerca nella scuola sono i ricercatori, il gruppo deve essere in grado di fare esami di realtà su se stesso.
Ma vediamo più esattamente a cosa corrisponde la fase della pianificazione. Essa attiene al "come fare", ai modi con cui si intende procedere per attuare la decisione del "che fare". Una volta decisi i quesiti cui la ricerca dovrà dare risposte è necessario stabilire:

- dove la ricerca si farà;
- quanto tempo può durare ragionevolmente;
- con quali strumenti si indagherà.

Si affrontano così *problemi di metodo,* che da secoli deliziano filosofi e scienziati. Non è qui possibile approfondire le squisitezze metodologiche: bastano alcune osservazioni. Premettiamo che il metodo non è indifferente o neutrale, non è un mezzo tecnico e basta. Al contrario un metodo, o uno strumento di ricerca, influenza profondamente la ricerca stessa, perciò deve essere congruo alle ipotesi di partenza. Per esempio voler sondare le opinioni degli allievi utilizzando come intervistatore l'insegnante di lettere, significa voler ottenere opinioni manipolate; così come scegliere un campione piuttosto che un altro significa dare alla ricerca sbocchi del tutto diversi; come impostare una ricerca per conoscere è diverso dall'impostarla per cambiare. Per questi motivi sarebbe giusto che gli strumenti ed il metodo della ricerca fossero anch'essi decisi dal gruppo, e così deve essere nel caso di ricerche fra adulti. In classe si può fare a meno, specie in fase iniziale, di questi accorgimenti e giocare, come insegnante, un ruolo di consulente tecnico decisivo. Semmai in fase avanzata dello sviluppo del gruppo, è possibile descrivere i vari significati di ciascun metodo e strumento, lasciando poi alla classe la decisione definitiva.

Un'altra osservazione riguarda la padronanza degli strumenti tecnici per la ricerca. Intervista, questionario, osservazione, quantificazione, visualizzazione, sono tutti mezzi che richiedono conoscenze precise, la cui appropriazione è indispensabile per lo svolgimento della ricerca da parte del gruppo. È dunque necessaria una fase in cui il gruppo si impadronisce dei mezzi. Tale fase può essere rappresentata da una serie di ricerche minori o da esercitazioni specifiche. Lo stesso discorso vale per i mezzi meccanici *(magnetofono o vtr)* e le abilità strumentali *(grafici, quadri murali, relazioni* ecc.). Scindere l'impostazione della ricerca dagli strumenti per attuarla porta a tre gravi conseguenze: diminuisce la motivazione del gruppo, rischia una disomogeneità fra obiettivi e risultati della ricerca, disperde le occasioni di apprendimento che gli strumenti di ricerca offrono per se stessi. Questo capita quando si verifica una separazione fra momento decisionale *(partecipato)* e momento esecutivo *(élitario).* È un fenomeno diffuso più di quanto sembri. Dopo un'elaborazione faticosa ma partecipata le energie di alcuni o la motivazione di altri possono essere affievolite, al punto da non consentire un eguale coinvolgimento nella fase operativa. Oppure le differenze esistenti nelle abilità strumentali, rendono difficile una divisione del lavoro equa e soddisfacente. Oppure, ancora, le resistenze al lavoro di gruppo e alla ricerca, che possono essere degenerate o mistificate nella fase di elaborazione, riemergono nella pianificazione e nell'attuazione, nel confronto con la realtà. Saper pianificare e realizzare l'obiettivo, sono la controprova del saper decidere in un gruppo.
Naturalmente alla realizzazione dell'obiettivo si frappongono spesso, e ciò va tenuto in conto, ostacoli oggettivi superiori a quelli esistenti nella fase decisionale. In quest'ultima, infatti, gli ostacoli sono solo quelli "dentro" il gruppo, mentre nell'attuazione appaiono anche gli ostacoli "fuori" del gruppo, che si aggiungono ai primi. Perciò che ci sia una variazione fra decisione e realizzazione è ovvio: anzi queste variazioni sono un'altra prova dello sviluppo del gruppo, in quanto esprimono la sua capacità di

mediazione e di adattamento. Il problema sorge quando fra le due fasi c'è una discrepanza eccessiva: per esempio quando la fase operativa non comincia mai, oppure quando ad essa si dedicano solo pochi elementi del gruppo, o quando attraverso essa si verificano quelle esclusioni o prevaricazioni che erano state evitate nelle fasi precedenti. La pianificazione deve tendere a sminuire la possibilità di questa evenienza: prevedendo i possibili elementi che la possono causare, e anche prevedendo strumenti di controllo.
Entriamo in qualche esempio. Arrivati alla decisione descritta nel paragrafo precedente, bisogna rispondere alle domande del "come fare". Si stabilisce per esempio che la ricerca durerà circa un mese, occupando solo alcune ore alla settimana. Si decide anche che le domande saranno allargate agli studenti e alle famiglie di tutte le classi parallele, purché abitanti nel quartiere o nel paese. Infine si decide di fare uso di questionari e interviste individuali col magnetofono. Occorre ora stabilire "chi farà, cosa e quando", cioè bisogna effettuare una pianificazione dei compiti e del tempo individuale. L'argomento è delicato e propone alcuni quesiti che riguardano l'organizzazione del lavoro. Fare tutto, tutti insieme? Cosa può utilmente essere delegato ai sottogruppi o al lavoro individuale? Come integrare fra loro diverse motivazioni e capacità, senza pregiudicare il risultato? Anche qui non ci sono regole, e tutto dipende dal livello di sviluppo del gruppo e dalla sensibilità dell'insegnante. Possiamo però dare qualche indicazione. Due principi devono essere salvaguardati:

- l'apprendimento pratico di tutti i membri circa ogni metodo impiegato;
- la socializzazione delle conoscenze acquisite.

Se utilizziamo l'intervista tutti dovranno cimentarsi con questo mezzo, acquisendone dimestichezza. Mentre non è necessario, anzi è dannoso, che tutti insieme si intervisti un bambino. In tal caso basterà che un gruppetto o un singolo intervisti un soggetto, mentre altri intervistano altri soggetti, purché al termine del giro di interviste vengano raccontate nel dettaglio le interviste di ciascuno.

Altro accorgimento: variare al massimo i compiti individuali. per evitare la monotonia. Far fare cinquanta interviste ad un solo allievo in una settimana significa condannarlo alla demotivazione. Inoltre occorre evitare l'assegnazione di compiti speciali ai più bravi, semmai non assegnando un incarico ad un sottogruppo se non quando tutti sono in grado di svolgere quel compito. L'eventuale lavoro individuale deve essere sempre messo in comune coi compagni, mediante relazioni appositamente previste.
Se occorre dividere il lavoro fra gruppi diversi si tenga conto del fattore motivazionale, lasciando scegliere ai sottogruppi i lavori cui desiderano dedicarsi. Infine il controllo. Affinché il processo di attuazione non subisca traversie indesiderate, è necessario pianificare momenti precisi di verifica collettiva.
Un primo modo per controllare il processo di ricerca può essere quello di organizzare con una classe parallela un piccolo dibattito sul piano: il confronto con altri ricercatori costringe ad una riflessione critica e consente anche alla classe di misurare il grado di appropriazione dell'argomento da parte di tutti. Il dibattito può essere diviso in due fasi: nella prima le due classi si incontrano a gruppetti (5-6 bambini) misti e i ricercatori presentano il loro piano, chiedendo contributi critici agli altri; nella seconda fase ciascun gruppetto relaziona sulle obiezioni ricevute, dando il via ad una discussione di classe.
A piano avviato, bisogna prevedere dei precisi momenti di verifica interna, nei quali si discuta dell'andamento del lavoro sia per i risultati sia per l'organizzazione. In questi momenti ciascuno dovrà esprimere il proprio livello di soddisfazione, di partecipazione e di comprensione circa il processo di ricerca. Queste riflessioni consentono di prevenire in tempo gli atteggiamenti di stanchezza, disinteresse, insoddisfazione che possono essere causati da un'errata pianificazione del lavoro. Le verifiche possono essere fatte attraverso la parola o mediante lo scritto; se il gruppo mostra difficoltà a discutere liberamente, lo scritto consente una verifica migliore.
Infine un controllo sul piano può essere offerto da quadri murali che espongano via via i dati intermedi

raccolti, ma anche i carichi di lavoro per sottogruppo, le osservazioni e le mansioni individuali. Raccontare ad altri, relazionare, annotare, sono tanti modi per *oggettivare* il lavoro e consentire alla classe di analizzarlo *dal di fuori,* con maggiore distacco e più obiettività. In questa fase è evidente la necessità di una preminenza della razionalità rispetto all'emotività.

3.5- La realizzazione

Questa fase è per lo più un problema di mezzi. La qualità della realizzazione è funzione della padronanza degli strumenti da parte della classe. Perciò possiamo escludere dall'arco delle possibilità di una classe dell'obbligo l'intervista motivazionale, il colloquio clinico, l'analisi dei contenuti. Abbiamo già detto che tutto il settore delle opinioni, cioè dei "perché" soggettivi, è un terreno minato per i ricercatori della scuola dell'obbligo. Degli altri strumenti è importante che tutti i membri del gruppo facciano pratica, evitando una precoce divisione del lavoro. Per facilitare ciò, occorre che tutti si allenino sugli strumenti, sia attraverso ricerche più semplici sia mediante appositi esercizi. Anche questo del resto è funzionale allo sviluppo cognitivo, manuale e affettivo della classe, perché i mezzi di ricerca sono ricchi di valenze pedagogiche e didattiche. Vediamo gli strumenti più diffusi e comuni, che sono la consultazione, il questionario, l'intervista, gli audiovisuali.
La *consultazione* di libri, giornali, enciclopedie, documenti di archivio, statistiche, bilanci, cataloghi è uno strumento fra i più utilizzati. Attraverso di esso una classe, oltre che esercitarsi nella lettura, impara a selezionare ciò che è utile per la ricerca da ciò che non lo è, impara ad usare la carta stampata per un obiettivo, in funzione di qualcosa. Naturalmente la consultazione di giornali richiede capacità diverse da quelle per la lettura di un bilancio comunale o di una tabella dell'ISTAT. Elementi di economia, di matematica e di statistica, anche al livello più semplice, sono necessari per la consultazione di questi documenti. Questa affermazione non deve sembrare troppo avventata rispetto all'età degli allievi

della scuola dell'obbligo. Ho sperimentato più volte come bambini del secondo ciclo elementare imparassero in pochissimo tempo a leggere un bilancio comunale o una tabella ISTAT, purché questi avessero attinenza con la ricerca e purché l'insegnante sapesse aiutarli. Il guaio spesso è che proprio l'insegnante non sa consultare i dati ISTAT o una delibera comunale. A proposito di bilanci, il modo migliore per avvicinare all'economia anche classi elementari, è quello di impostare, dal secondo ciclo, un micro-sistema economico di classe. Partendo da un piccolo fondo cassa, messo a disposizione a ciascuna classe dal Consiglio di Circolo o d'Istituto, oppure raccolto mediante contributi degli allievi, si può impostare una contabilità semplice che familiarizzi il gruppo col libro cassa, il bilancio, gli ammortamenti, gli interessi. Da questo si può anche arrivare ad una sensibilizzazione verso i grandi problemi economico-politici: il libero scambio, la cooperativa, i consumi individuali e collettivi, ecc. Un piccolo fondo cassa potrebbe anche essere gestito dalla classe per la ricerca: il che, oltre ad esercitare gli allievi alla contabilità, fornirebbe un altro elemento di realtà per la pianificazione. La classe dovrebbe progettare la ricerca tenendo conto delle risorse economiche disponibili per ciclostilati, pennarelli, cartelloni, ecc.
Un altro strumento oggi in voga è il *questionario.* Esso è un momento centrale nel lavoro di ricerca e, se l'insegnante ci sa fare, può essere un formidabile strumento di discussione e apprendimento.
Dal modo con cui un gruppo elabora un questionario, si può intuire esattamente il suo livello di sviluppo e le opinioni di ciascun membro. Abbiamo già detto che di solito si realizza una ricerca su un settore che conosciamo meglio, sul quale abbiamo già molte opinioni e precisi atteggiamenti. Nel questionario questo diventa evidente: le domande sono formulate in base a ciò che gli intervistatori già sanno. Ciascun membro del gruppo tenderà, dunque, a fare delle domande in coerenza col suo complesso di atteggiamenti e opinioni: in tal modo dovrà manifestarsi anche chi è meno disponibile. Poiché il gruppo dovrà decidere il questionario, i membri

saranno costretti a mediazioni, decisioni, conflitti che, come abbiamo già visto, sono superabili solo in base al grado di sviluppo del gruppo. Tanto più il gruppo sarà funzionante, tanto più queste mediazioni saranno valide e viceversa.
Come metodo di gruppo, per la formulazione del questionario, ci si può sbizzarrire. Quello che conta è che ciascun allievo possa contribuirvi ampiamente. La prima bozza può essere individuale, o di sottogruppo; questa può essere modificata e raffinata attraverso successivi passaggi di confronto, fino alla decisione del questionario definitivo. Durante questo lavoro di elaborazione, il gruppo è chiamato ad uno sforzo di logica ed intuizione, di precisione espressiva e di identificazione con l'intervistato. L'insegnante dovrà avviare questo lavoro con una domanda del tipo: *Cosa ci interessa sapere dall'intervistato?*
Qui tornano alla ribalta le ipotesi formulate e decise all'inizio della ricerca. Le domande del questionario tendono ad ottenere risposte, da confrontare con le ipotesi. Nel caso della ricerca sul gioco, indicata nel paragrafo precedente, abbiamo due questionari diversi: uno da somministrare agli adulti *(per sapere se hanno* più *tempo libero oggi, di un tempo);* ed uno da somministrare a bambini del circolo *(per sapere dove passano il tempo libero, e quali sport praticano in base al reddito familiare).* Circa il primo, gli allievi tenderanno a formulare una domanda diretta, come: *Gli uomini hanno più tempo libero oggi o una volta?*
Di fronte ad una domanda del genere l'insegnante dovrà far presente che essa non offre una risposta "vera" in assoluto, ma solo l'opinione dell'intervistato rispetto al problema. Per ottenere una verità più oggettiva occorre chiedere all'intervistato di quanto tempo libero dispone, e poi confrontare questo dato con statistiche di anni precedenti, o con un questionario a persone anziane che diano elementi sulla quantità di tempo libero disponibile trent'anni fa. A questa risoluzione, tuttavia, sarà meglio far arrivare da sola la classe, attraverso il suo intuito stimolato dai "perché" dell'insegnante.
Un apprendimento centrale per la compilazione del questionario è quello sulla inutilità delle domande dirette, se riguardano opinioni. Le domande dirette

trovano una loro efficacia per l'identikit dell'intervistato, quando ciò sia utile ai fini della ricerca. Età, sesso, residenza, numero dei familiari, luogo di nascita, sono tanti elementi interessanti per effettuare distinzioni precise. Con queste informazioni i ricercatori possono analizzare nel dettaglio se ci sono differenze, sullo stesso problema, fra maschi e femmine, giovani e vecchi, immigrati e non.

Un'altra tendenza possibile riguarda le domande astratte, cioè che implicano concetti teorici e generali. Domande come: *I tuoi genitori sono ricchi o poveri?* Oppure: *Ti sembra giusto passare il tempo libero in strada?* contengono concetti di ricchezza, povertà, giustizia troppo astratti e generici, per consentire risposte autentiche. Occorre dunque specificare, delimitare, concretizzare, chiarire. La domanda sulla ricchezza può diventare una domanda sull'entità dello stipendio percepito, o più indirettamente, sulla mansione svolta. Sarà semmai compito del gruppo stabilire quali stipendi e quali mansioni corrispondano al concetto di "povero" o "ricco"; ed anche su questo si aprirà un dibattito da cui possono emergere gli atteggiamenti degli allievi.

Infine la classe è sospinta ad un continuo lavoro di identificazione con l'intervistato, ad uno sforzo per mettersi nei suoi panni, prevedendo quali difficoltà, esitazioni, reazioni potrà avere. Questo lavoro obbliga i ricercatori ad adoperare un linguaggio semplice e sintetico, per facilitare la comprensione univoca della domanda; a limitarsi alle domande essenziali per la ricerca, al fine di evitare lungaggini nel tempo di compilazione; ad offrire una vasta gamma di risposte per ciascuna domanda, per evitare nell'intervistato eccessivi sforzi di fantasia; ad evitare le domande troppo dirette o personali, per non mettere in imbarazzo o in dubbio.

Come si vede, l'elaborazione del questionario può durare giorni interi, se si riesce a farne un esercizio divertente evitando la noia e la pignoleria. Può rappresentare un elemento pedagogico e didattico prezioso, oltre ad essere un cardine della ricerca. È importante ribadire che a tutti i ragionamenti suddetti deve arrivare il gruppo quasi da solo, sia attraverso il

susseguirsi dei "perché" posti dall'insegnante, sia attraverso approssimazioni ed errori successivi.
Proprio dalla constatazione dell'imprecisione o inefficacia dei primi questionari il gruppo arriverà a formulazioni sempre più raffinate. A nulla vale il decalogo del questionario dettato dall'insegnante all'inizio della ricerca.
Il questionario, dopo essere deciso, va ciclostilato e diffuso. L'operazione di ciclostilatura è anch'essa uno strumento di cui tutti i bambini devono appropriarsi in fretta. Dattilografia, tecnica di stampa, impaginazione sono tappe della ricerca a scuola di cui il gruppo deve farsi carico. Oltre all'apprendimento delle tecniche specifiche, attraverso queste operazioni, matura nel gruppo la consapevolezza dell'integrazione fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, dell'equivalenza fra pensare e fare. Parallelamente a questa fase operativa c'è il problema del campione, cioè del numero e tipo di soggetti cui somministrare il questionario. Il gruppo deve affrontare il tema della rappresentatività di una parte per il tutto, il problema delle percentuali, le modalità di somministrazione. Occorre riflettere sulla distribuzione geografica e sociale del campione; rapportare la dimensione ottimale del campione alle risorse di tempo disponibili *(quanti questionari occorrono per avere risultati significativi e quanti questionari siamo in grado di distribuire e verificare?);* studiare i modi e i tempi della diffusione *(casa per casa; all'uscita della scuola; per posta* ecc.). Non mi dilungo sugli aspetti tecnici di questi problemi, limitandomi a sottolineare che, dal punto di vista del gruppo, si tratta di un continuo lavoro di discussione e di decisione: un banco di prova ed insieme un allenamento del gruppo di ricerca.
Elaborare i dati e visualizzarli è il compito successivo. Si tratta di contare le diverse risposte, confrontarle, incrociarle, rapportarle all'universo in esame, e infine tradurre questi numeri in segni geometrici. Per esempio: *Quanti hanno risposto che il tempo libero è diminuito? Quanti di questi sono donne? Che percentuale rappresentano queste, rispetto a tutte le donne del circolo?*

Rispondere a queste domande, mediante le risposte ai questionari, significa operare con logica induttiva e deduttiva, confrontarsi con i dati reali per arrivare alle astrazioni e verificare queste ultime coi primi. Poiché tutto sembrerebbe astratto se affidato alla sola parola, le grandezze numeriche vengono tradotte in immagini geometriche, colorate, vivaci, palpabili. Visualizzare per diagrammi, istogrammi, aerogrammi e cartogrammi sviluppa le conoscenze matematiche e la capacità di disegnare: anche per questa fase pratica occorre la partecipazione di tutti.
Un altro strumento utile per la ricerca, anche se meno praticabile del questionario, è l'*intervista.* La minor praticabilità deriva dal fatto che essa richiede particolari abilità nell'intervista e nell'utilizzo del materiale. La capacità di non influenzare l'intervistato e di analizzare i contenuti reali dell'intervista, non può far parte del bagaglio di allievi della scuola dell'obbligo. Tuttavia, essendo l'intervista un ottimo addestramento al rapporto interpersonale, lo strumento può essere utilizzato ugualmente sia per scopi informativi, sia per raccogliere testimonianze esemplari.
Le *interviste informative* sono quelle rivolte a ruoli formali (sindaco, assessore, direttore, parroco, medico, ecc.) allo scopo di avere informazioni quantitative. Gli aspetti qualitativi, cioè percezioni, atteggiamenti, opinioni, hanno scarsa utilità perché non sono generalizzabili. Ciò non toglie nulla all'importanza, per il gruppo, di acquisire la capacità di organizzare e realizzare un'intervista.
Le *interviste-testimonianza* hanno lo scopo di essere usate come esempio. Caso simbolico: un nonno che racconta un episodio bellico, un operaio della fabbrica vicina, un artigiano e così via. Anche qui un nonno non rappresenta affatto tutti i nonni, ma è solo un caso personale e umano. L'intervista deve essere organizzata. Occorre scegliere il personaggio, fissare un appuntamento, ospitarlo o andare a trovarlo: piccoli problemi logistici, anch'essi parte di tutta la ricerca. Poi è necessario preparare uno schema delle domande da rivolgere all'intervistato: tale schema viene costruito analogamente al questionario, con la differenza che le domande dovranno essere più

aperte, cioè dovrà essere lasciato più spazio al dialogo, caratteristica dell'intervista. Si deve anche decidere chi effettua l'intervista: un solo allievo rischia di riproporre il modello del capoclasse; tutti insieme può significare troppa confusione; la cosa migliore è affidare ad un gruppo un'intervista, facendo però tante interviste quanti sono i gruppi in classe.
Come registrare l'intervista? Un magnetofono è preferibile agli appunti, perché più completo e più oggettivo. Esso permette un riascolto inalterato a distanza di tempo; inoltre il suo uso offre un ulteriore apprendimento tecnico. Il passo finale dell'intervista è il suo utilizzo ai fini della ricerca. Visto il suo carattere di unicità ed esemplarità non c'è problema di analisi del contenuto, ma è sufficiente rilevarne i punti più significativi per inserirli, come esempio o citazione, nella relazione finale della ricerca.
Altri strumenti, meno diffusi, ma forse più utili a scopo didattico, sono quelli *audio-visuali.* Macchina fotografica, cinepresa e videotape sono ancora ospiti rari nella nostra scuola, e laddove esistono vengono destinati ai magazzini ancora imballati. Malgrado ciò, l'uso degli strumenti audio-visuali per la ricerca è certamente destinato ad aumentare. Sia per la ricchezza di apprendimenti che possiedono intrinsecamente, sia per la familiarità che offrono coi mass-media. Una ricerca sul tempo libero nel circolo, arricchita di elementi audio-visuali, non solo è più ricca in sé, ma consente contemporaneamente un'educazione all'immagine e una conoscenza dei processi di produzione visiva, che tanta parte hanno nella nostra società. In particolare questi mezzi sono indispensabili nel caso di ricerche architettoniche, paesaggistiche o artistiche. Purtroppo il timore per la tecnica che hanno di solito gli insegnanti italiani, tutti umanisti e romantici, diventa vero e proprio panico di fronte agli audio-visuali. È stato ormai dimostrato da numerose esperienze che i mezzi audio-visuali non hanno in sé molte più difficoltà della lingua scritta o parlata. La loro componente tecnica è assimilabile senza troppe difficoltà da parte dei bambini e la loro potenzialità è enorme. Naturalmente anche per questi mezzi si pongono problemi di pianificazione,

organizzazione del lavoro, controllo, utilizzo delle immagini. Anch'essi, come tutti gli altri strumenti di ricerca, hanno caratteristiche e possibilità specifiche.

3.6- La verifica

Siamo arrivati ad avere tutti i dati, mediante i questionari, le consultazioni documentarie, le interviste, i prodotti audio-visuali. A seconda che abbiamo usato uno solo o tutti insieme questi strumenti, abbiamo un coacervo di informazioni. La prima operazione è quella dell'assemblaggio delle informazioni in un elaborato complessivo finale, una relazione, un cartellone o addirittura un prodotto visuale che sintetizzi l'iter della ricerca e tutte le informazioni ottenute. La verifica consiste nel confronto fra questi dati finali e le ipotesi iniziali. Alcuni dati confermeranno pienamente le ipotesi, altri dati contraddiranno altre ipotesi; altri dati non avranno alcun significato; altri ancora offriranno lo spunto per nuove curiosità, nuove ipotesi.
Le domande che hanno trovato una risposta grazie alla ricerca, possono considerarsi al momento soddisfatte; le ipotesi in esse contenute, sono "vere" almeno relativamente al metodo usato. Di fronte a questa verità, che il gruppo tende a considerare indiscutibile, vista la mole di fatica spesa, l'insegnante non farà male a sottolinearne la relatività. La realtà è come una serie infinita di scatole cinesi, e ogni ricerca apre una scatola alla volta, senza nulla dire sulle altre. Prendere consapevolezza di questo richiede parecchia maturità nel gruppo. Infatti la coscienza dell'incompletezza e del divenire, dell'imperfezione, è la coscienza dell'insicurezza permanente. La capacità di accettare la propria insicurezza è per il gruppo lo stadio più elevato dello sviluppo. Perciò sarà necessario da parte dell'insegnante dosare con sapienza la gratificazione e il dubbio, in questa fase finale.
Altri dati disconfermano un'ipotesi, cioè dimostrano che si pensava una cosa non vera. Anche qui occorre relativizzare, ma non è questo il problema principale, nel senso che gli allievi non avranno certo la tendenza a ritenere errate tutte le ipotesi. Al contrario più spesso capiterà che i dati che negano l'ipotesi

vengano criticati, inficiati, attaccati come non veri. Di fronte a un simile atteggiamento di de-negazione della realtà, cioè di onnipotenza, l'insegnante deve invitare il gruppo a rianalizzare il metodo, ripercorrere l'iter della ricerca alla caccia dell'errore. Se questo esiste, occorre rivedere il procedimento; ma se errore non c'è stato il gruppo deve essere messo di fronte alla realtà e riconoscere le proprie contraddizioni.
Alcuni dati possono non avere alcun significato, o perché frutto di domande superflue del questionario o perché non sono correlabili a niente. Essi rappresentano le scorie, i detriti della ricerca, ed hanno la sola utilità di insegnare ai ricercatori a migliorare le loro tecniche in favore della essenzialità.
Altre informazioni possono essere fonte di successive ipotesi. Per esempio, tornando alla nostra ricerca sul *tempo libero.* Se abbiamo trovato che gli uomini hanno più tempo libero oggi, non sappiamo il perché di questo fenomeno. Alcuni dati sul reddito e alcune frasi degli intervistati, fanno supporre che l'aumento del tempo libero sia legato alla meccanizzazione del lavoro: ma sarà vero questo? Se scopriamo che la gran parte dei bambini del circolo, come era nell'ipotesi, passa gran parte del tempo in strada, non sappiamo ancora il perché di questo fenomeno: perché mancano strutture, o perché c'è più libertà? Di questo passo, le nuove ipotesi aumentano a dismisura, ed è proprio questo il senso della ricerca: essa non ha lo scopo di offrire più certezze, quanto quello di allargare il numero dei dubbi e degli interrogativi. Che fare di queste nuove curiosità? Spesso è sufficiente riportarle nella relazione finale; a volte possono essere l'inizio di altre ricerche.

3.7- L'intervento

Dicevamo all'inizio del capitolo che la ricerca finalizzata ad un cambiamento è in definitiva il tipo più educativo di ricerca. Essa infatti affianca all'aumento di conoscenze, la presa di coscienza circa il legame fra scienza e cambiamento, l'utilità sociale del sapere e circa le responsabilità di ciascuno verso il mutamento sociale. Sono proprio queste le caratteristiche di un modo innovativo di fare

ricerca a scuola, rispetto all'utilizzo della ricerca intesa da molti come mezzo per conoscere la realtà. Il metodo della ricerca a scuola si è fatto strada (non poi molta) essenzialmente sulla constatazione dei vantaggi del metodo induttivo su quello deduttivo, e sulla fiducia degli effetti motivanti della ricerca rispetto all'insegnamento tradizionale. In parole semplici, possiamo dire che molti insegnanti innovatori difendono la ricerca in classe affermando che attraverso di essa gli allievi "imparano di più sulla realtà" oppure si "appropriano meglio della cultura". Insomma se ne fa un problema di efficienza.
Pur confermando che tutto ciò corrisponde al vero, la pedagogia di gruppo difende la ricerca come metodo, con ulteriori e più profonde argomentazioni. Conoscere bene la realtà può avere solo un significato accademico e sterile, se tale conoscenza non è finalizzata al miglioramento della realtà stessa. Spesso nella scuola dell'obbligo gli allievi non imparano o si disinteressano, perché non riescono a capire la ragione di appropriarsi di certi strumenti. Perché conoscere la storia d'Italia? Perché sapere i modi di produzione delle Regioni? E nel caso della ricerca: perché sapere come passano il tempo libero i bambini del circolo? O le condizioni degli anziani in un quartiere? Perché? A che scopo?
Gli insegnanti di fronte a queste domande, più o meno espresse, rispondono in maniera confusa ed evasiva. Alcuni giustificano tutto ciò dicendo che serve alla maturazione e allo sviluppo dell'intelligenza, senza accorgersi che questa risposta oltre ad essere oscura ed imprecisa, sposta il quesito di un solo passo: gli allievi infatti si chiedono, magari fra sé, quale sia il nesso fra il lavoro didattico e la maturazione e l'intelligenza. Altri insegnanti, più brutalmente, dicono che certe cose bisogna saperle, perché è la società che le chiede. A parte che il termine società non è di quelli che fanno chiarezza, rimane insoddisfatto il quesito del perché essa chieda certe conoscenze e non altre.
I più sensibili ai tormenti degli allievi giustificano certe conoscenze o la ricerca con l'obiettivo dell'inserimento critico nella realtà del lavoro. In sostanza dicono che imparare certe cose, leggendole

sui libri o facendo ricerca, servirà loro per essere critici e responsabili nella società di domani. Forse in tutti e tre questi atteggiamenti c'è un po' di verità, ma è difficile che essi risolvano i dubbi e il disinteresse di un allievo dell'età dell'obbligo.
Impegnarsi per entità astratte o epoche lontane nel futuro, cioè per valori o ideologie, è attività tipica dell'adulto. Il bambino è per lo più concreto e legato al presente: chiedergli di studiare i sette re di Roma o fare una ricerca sul quartiere perché in tal modo fra dieci – quindici anni sarà un adulto responsabile, mi sembra davvero un nonsenso. La ricerca a scuola diventa il massimo elemento di motivazione e apprendimento se riesce ad avere uno scopo, e uno scopo concreto, visibile e palpabile, ravvicinato nel tempo. Allora è presto detto, perché fare una ricerca sugli anziani? Per contribuire, col sapere, al cambiamento della loro emarginazione. Perché fare una ricerca sul tempo libero del circolo o quartiere? Per sensibilizzare l'opinione pubblica e l'autorità locale ad aumentare i servizi in tale settore.
Una delle idee meno diffuse nella scuola è che ogni cambiamento sociale dipende, se pure in minima parte, da ciascuno. Si parla tantissimo della responsabilità di ciascun allievo verso il proprio cambiamento ("spetta a te migliorare", "se vuoi essere promosso, impegnati"). A volte se ne parla fin troppo, trascurando certe responsabilità come quelle dei genitori e degli insegnanti o dello Stato; se ne parla fino ad imprimere negli allievi dei sensi di colpa che li accompagneranno tutta la vita. Non si fa mai accenno, e soprattutto mai esperienza, della responsabilità di ciascuno verso la comunità. Il sottinteso è che la gestione delle questioni sociali è affidata ai competenti e agli incaricati. I cambiamenti devono essere promossi da altri, ai singoli resta solo la sfera individuale: è la scuola della passività e dell'intimismo. Un altro sottinteso è che i cambiamenti sociali avvengono per vie e modalità imperscrutabili, a volte in modo casuale o naturale: la scienza, il sapere, l'informazione hanno a che fare col cambiamento solo tangenzialmente. Il terzo sottinteso è che a scuola ogni allievo deve trarre il massimo profitto individuale, e le cose che impara devono

servire specialmente a lui, alla sua personale scalata alla vita.
La ricerca a scuola deve ribaltare anche queste concezioni invecchiate della pedagogia e della didattica. Con una ricerca finalizzata al cambiamento, cioè con una ricerca-intervento, gli allievi conoscono una parte della realtà e tentano di migliorarla, quindi imparano che l'apprendimento ha uno scopo, che il cambiamento e la conoscenza sono interconnessi, e che il sapere ha tanto più valore in quanto procura benefici alla comunità. Ecco perché una ricerca senza intervento finale è monca e limitata. Oltre a questi argomenti teorici non va sottovalutata l'importanza per i ragazzi di poter costatare lo sbocco concreto di un lavoro portato avanti con impegno: un piccolo cambiamento diventa per loro un premio e un incitamento a continuare.
Naturalmente, perché ciò sia possibile, bisogna che gli obiettivi non siano assurdi, ma coerenti con quell'esame di realtà che un gruppo deve effettuare in permanenza. Il tipo di intervento più semplice è quello relativo alla divulgazione dei dati raccolti: dal murale affisso nell'atrio della scuola al giornalino di quartiere, dal comunicato stampa al dibattito pubblico, dalla lettera all'autorità alla mostra di foto e disegni raccolti. Questi interventi hanno lo scopo di socializzare la ricerca al di fuori della classe: alle classi vicine, o alla categoria interessata o alla comunità. In certi casi quest'azione informativa si prefigge lo scopo di ottenere nuovi servizi sociali. Per esempio, la ricerca sul *tempo libero* può sfociare in un'informativa sulle carenze di attrezzature nel quartiere, inviata al Consiglio di Circolo o d'Istituto perché istituisca il dopo-scuola. In altri casi lo scopo è quello di sensibilizzare, cioè stimolare un dibattito nella comunità. Una ricerca sugli *anziani* può servire a mettere la comunità di fronte a dati ed osservazioni cui non aveva mai pensato.
Un altro tipo di intervento, forse più difficile, è quello che realizza concretamente qualche iniziativa. Di fronte alla conoscenza di una situazione la classe non solo informa e chiede, ma fa qualcosa. Nel caso del *tempo libero,* scoperto che molti bambini non vanno mai in montagna, la classe organizza una gita

o una settimana bianca. Oppure identificato nella sua importanza il problema della solitudine per gli anziani del quartiere, la classe organizza una festa per i nonni. Scoperto che molti non sanno cosa fa un sindaco, organizzano un incontro con lui; scoperto che altri vorrebbero vedere una certa fabbrica, organizzano una visita. Gli esempi potrebbero seguire a cascata. Sia per l'intervento informativo che per quello operativo, è importante che il gruppo faccia ciò che vuole fare in prima persona, accollandosi tutti i vari impegni con la stessa organizzazione con cui ha fatto la ricerca. Espropriare il gruppo di questa fase sarebbe un grave errore, sia perché essa rappresenta un'occasione di apprendimenti significativi sia perché sottrarrebbe agli allievi una grande soddisfazione.
Nel caso delle ricerche fra insegnanti il problema dell'intervento non si pone neppure. Ogni ricerca da essi varata, nasce da un preciso problema da risolvere, quindi i risultati della ricerca non possono che essere utilizzati per risolverlo.
Anche gli adulti possono limitarsi all'informazione, specie per i problemi di più vasto respiro, oppure possono realizzare concretamente dei mutamenti: nella didattica o nell'organizzazione scolastica, nei rapporti coi genitori o con le altre scuole o col mondo del lavoro. Spesso gli insegnanti si imbarcano in imprese di ricerca su argomenti di portata troppo vasta, che implicano variabili lontane dal loro diretto controllo, il che li costringe poi a limitarsi ad un lavoro di informazione o sensibilizzazione. Come per la classe di allievi, anche qui è un problema di compatibilità fra le risorse esistenti e gli obiettivi prefissati. L'esame di realtà iniziale dovrebbe coincidere con un esame di fattibilità dell'intervento finale: questo orienterebbe gli insegnanti verso impegni di ricerca su temi più vicini alle loro possibilità di cambiamento.

Capitolo 4
L'ORGANIZZAZIONE DELLA CLASSE

Il problema dell'organizzazione della classe, come quello della scuola, ha un'importanza rilevante, specie nelle situazioni di innovazione educativa. Esso corrisponde al problema dell'organizzazione sociale, e ne ha tutta la complessità e gravità. Nella scuola tradizionale questo problema non si pone in quanto l'organizzazione, a tutti i livelli (classe, plesso, circolo, istituto), è codificata in leggi e regolamenti decisi dalle autorità politiche e amministrative. La scuola è un'istituzione nata secondo i principi dell'organizzazione burocratica, della gerarchia delle responsabilità e della divisione del lavoro. Come ogni sistema eterodiretto, essa è vincolata e istituita al punto da non essere responsabile dei suoi obiettivi. Sempre, quando si agisce su una persona o un'organizzazione in maniera definitoria e dettagliata affinché svolga bene un certo compito, si mette in moto un meccanismo automatico di potenziale fallimento del compito stesso. Affinché un allievo riesca ad eseguire bene un certo ragionamento, è inutile e dannoso dirgli per filo e per segno cosa deve pensare, come e quando: è sufficiente metterlo in grado di farlo, offrirgli gli elementi e i mezzi. Egli si organizzerà nel suo modo e sarà quindi responsabile dei suoi risultati.
Un discorso assai simile vale per le organizzazioni. Definire nei dettagli, stabilire ferree procedure, creare ruoli parcellizzati significa in sostanza non fidarsi, e quindi non dare autonomia. E se un'organizzazione non ha autonomia, non riesce ad esprimere il meglio delle sue risorse in funzione degli obiettivi, non è responsabile dei risultati. Può darsi che la scuola italiana sia stata organizzata in questo modo per un'esigenza di unità culturale del Paese; può darsi anche che i legislatori non si fidassero dei particolarismi locali, o della maturità della società in generale. Certo è che, da Gentile in poi, ne abbiamo fatti di passi avanti. La 477, istituendo gli Organi

Collegiali, sancisce quest'evoluzione avviando un'inversione di tendenza. Il problema della nuova scuola è dunque quello di reinventare un'organizzazione: scoglio difficile ma essenziale.
Fino al 1969 l'organizzazione della scuola e della classe nascevano da fuori e da lontano. Possiamo dire che le esigenze per le quali era nato quel tipo di organizzazione avevano poco a che vedere con le esigenze della scuola e della classe, cioè dell'apprendimento e della socializzazione. In questi ultimi anni abbiamo assistito alla fase della critica, del rifiuto, della distruzione. Gli utenti prima e molti operatori della scuola poi hanno messo in discussione quell'organizzazione; alcuni l'hanno addirittura rigettata. Forse per immaturità politica e culturale, forse per il bisogno di vivere un'esplosione di desiderio lungamente represso, o forse solo perché ogni nascita è una separazione, una distinzione traumatica, fatto sta che la lotta a quella vecchia organizzazione è divenuta spesso la lotta all'organizzazione tout court. Ad una pedagogia autoritaria è subentrata una pedagogia permissiva; al consenso si è sostituito un dissenso parimenti acritico; all'organizzazione gerarchica è subentrato l'isolamento individuale. Innovatori, conservatori, reazionari: ciascuno si è chiuso nel suo ufficio o nella sua classe, cercando di vivere individualmente ciò che non è più (o ancora) possibile vivere socialmente.
Nella classe, quando si tenta di mutare l'organizzazione tradizionale per materie e per ore, ruoli codificati e atteggiamenti stereotipati, subentrano subito il desiderio e la paura. Il desiderio della spontaneità, della libertà, della creatività e la paura dell'indipendenza e della responsabilità. Di solito in questa contraddizione angosciante, prevale la paura, magari alimentata dalle critiche dei colleghi e dal bisogno di dipendenza espresso dagli allievi. L'unico antidoto a questo pericolo di restaurazione è un'organizzazione nuova, nella classe e nella scuola, che risponda ai bisogni reali degli allievi e degli insegnanti. L'organizzazione consente di ampliare e difendere le conquiste individuali: l'apprendimento da parte di un insegnante o di un allievo può diventare patrimonio di tutti, come un'esigenza individuale può

venire valorizzata e rispettata. Così, per esempio, un'esperienza positiva di drammatizzazione in una classe può con l'organizzazione essere estesa a tutta la scuola; oppure il bisogno di uno spazio per attività speciali, può essere soddisfatto mediante un'organizzazione nuova degli spazi comuni. Ma non è tutto. L'organizzazione è un insieme di norme e la norma è potere oggettivato, cioè potere che vale per tutti e non deriva da nessun singolo in particolare. Dunque l'organizzazione è un potere impersonale, cioè un modo di sottrarre il potere alle singole persone, una possibilità di scampo dall'arbitrio. L'organizzazione è una tutela degli allievi nei confronti dell'insegnante, e di questo nei confronti del direttore o preside, oppure dell'insegnante "debole" verso quello "volitivo". L'organizzazione è uno strumento di previsione, quindi un elemento di rassicurazione. Consente di prevedere come sarà utilizzato il tempo, quali risposte saranno provocate da certi comportamenti, quali sono i compiti di ciascuno.

Se l'organizzazione è norma, regola, legge, quella di cui parlo è l'organizzazione che si danno il gruppo, la classe, la scuola da se stessi. Mentre l'organizzazione imposta conduce alla deresponsabilizzazione, l'autorganizzazione equivale all'autonomia cioè all'autoregolazione. La classe o la scuola che si regolano da sé, sono autonome e quindi responsabili del loro lavoro; misurano l'organizzazione sulle proprie esigenze e risorse.

In quest'ottica l'organizzazione arricchisce il lavoro scolastico di un elemento fondamentale per l'educazione e la soddisfazione: *l'elemento decisionale.* La classe e la scuola non solo fanno, eseguono, producono, ma decidono sul *cosa* e sul *come.* Questa capacità di decisione e controllo sul processo educativo e lavorativo è la qualità determinante della libertà individuale. È un'appropriazione del lavoro o dello studio opposta alla tradizionale alienazione, per cui insegnanti e allievi fanno tante cose in tanti modi senza conoscerne il significato o senza condividerlo. Infine sull'organizzazione in classe possiamo affermare che essa non ha niente a che fare col cosiddetto "ordine".

Tradizionalmente si intende ordinato ciò che risponde al modello della scuola vecchio stile: silenzio, pulizia, rispetto, attenzione, obbedienza, nessun movimento, uso tradizionale delle attrezzature. Qui si intende l'organizzazione come uso delle risorse esistenti in classe finalizzato agli obiettivi che essa si è dati, come istituzione di regole funzionali e modificabili.
Recentemente, durante un seminario, una maestra lamentava che nell'ora di drammatizzazione i bambini *si muovevano, erano scomposti e parlavano troppo.* Ho risposto che, essendo la drammatizzazione una delle attività più creative e spontanee, l'ordine nell'ora di drammatizzazione è (paradossalmente) l'assenza di ordine, cioè la spontaneità, l'improvvisazione, la fantasia. Le regole di comportamento che la classe, come istituzione istituente, si arriva a dare, non possono avere un significato repressivo o esornativo, ma hanno solo una valenza funzionale agli obiettivi della classe nei diversi momenti della giornata. L'organizzazione è un'attività ragionata, decisa e controllata nei risultati dai soggetti stessi: quindi per la classe è "in ordine" ciò che può apparire "in disordine" per un estraneo.
Naturalmente il tema dell'organizzazione nasconde anche dei pericoli. Del pericolo dell'organizzazione imposta abbiamo già detto. Discorso identico si può fare per l'organizzazione uguale per tutti i posti e tutti i tempi. Non esiste la buona organizzazione, ma tante organizzazioni diverse in base alle risorse, agli obiettivi e alle condizioni oggettive. Anche le osservazioni dei paragrafi seguenti devono essere lette come semplici indicazioni, da adattare situazione per situazione. Il secondo pericolo è l'uso dell'organizzazione come elemento di rassicurazione e di freno all'innovazione. Una volta fatta, magari con fatica, un'organizzazione, può presentarsi la tentazione di usarla come polo di autorità e sicurezza: allora nulla si può fare che non sia previsto e codificato, le innovazioni vengono punite, gli allievi e gli insegnanti devono adattarsi all'organizzazione. Da una parte è vero che nessun consorzio sociale resiste a lungo in assenza totale di una normativa o di un'organizzazione. Quindi il momento dell'istituzione istituita è indispensabile.

Dall'altra è vero che non sopravvive nemmeno se è privo della capacità di autoinnovarsi, di essere critico di se stesso; quindi è necessaria anche l'istituzione istituente, l'organizzazione al servizio dell'uomo e mai viceversa. In classe allora è necessario lavorare su due piani: l'organizzazione presente e l'organizzazione futura. In tal modo la classe diventa una istituente permanente.

4.1- Il lavoro individuale

Inizio l'esposizione partendo dalla dimensione individuale proprio per ribattere ad un equivoco assai diffuso. Molti pensano che gruppo e collettivo siano la negazione e l'umiliazione dell'individualità. Ho già detto come questo sia errato, ma sarà bene approfondire ulteriormente.

In ciascun uomo ci sono parti peculiari e parti comuni agli altri uomini; spinte all'affermazione di sé e spinte alla socialità.

L'ideologia secondo la quale l'individuo è tale solo se afferma le sue peculiarità e se realizza appieno la sua affermazione è, appunto, un'ideologia, cioè una visione del mondo riduttiva e legata alla storia. Forse allo stesso modo della visione opposta secondo cui l'uomo si realizza solo nella confusione cogli altri e nella socialità. Dal punto di vista psicosociale l'uomo viene definito realizzato quando ha trovato un equilibrio soddisfacente fra sé e la socialità, fra la sua peculiarità e la sua generalità. L'ideologia che punta tutto sull'individuo conduce alla solitudine, alla competizione, alla prevaricazione, alla lotta distruttiva; l'ideologia della socialità, rischia di portare alla massificazione, all'anonimato, all'insignificanza dell'esistenza.

La psicologia non offre una visione mediatrice: si limita a prendere atto della dialettica e della sua ineliminabilità. Individuo e sociale, affermazione e collaborazione sono due poli di una contraddizione permanente, di una dialettica metastorica. Traducendo in parole semplici possiamo dire che il gruppo è tale solo se valorizza l'individuo, e questi riesce ad essere tale solo vivendo l'esperienza sociale. Chi vive solo, allontanandosi dagli altri, o il superuomo che emerge su tutti e contro tutti, non è

che l’espressione paranoide dell’individualità. Allo stesso modo chi si annulla, si confonde nella socialità o segue gregariamente, incapace di esprimere il minimo desiderio, è un’espressione nevrotica dell’individualità. Dal punto di vista del gruppo, la presenza di elementi privilegiati mostra alla lunga una sostanziale mancanza di autonomia; mentre la presenza di risorse sottoutilizzate, dimostra la natura emarginante del gruppo.
Uno dei problemi centrali della dinamica di gruppo, che ogni buon maestro e ogni buon conduttore di gruppi di adulti sanno trattare, è proprio quello dele differenze e dell’emarginazione. Un altro è quello della coesione di gruppo e dell’autonomia individuale. Nei momenti in cui il gruppo è in fase costituente è facile che si verifichino scaramucce fra i membri, lotte per la leadership, lunghe verbalizzazioni solitarie o a coppie; è facile che si crei un clima di aggressività, o di giudizio; è facile che si evidenzino uno o più capri espiatori e così via. Anche quando questo avviene in misura ridotta, c’è sempre qualcuno disposto ad inventarlo; vedendo ombre dove non ci sono; giudizi severi dietro ogni sguardo; risate di scherno. Tutto questo si traduce subito in un sistema di relazioni centrali nel gruppo, attorniate da una miriade di figure periferiche. Alcuni parlano e partecipano; altri tacciono e si estraniano. In termini di apprendimento i primi sembrano assimilare tutto e in fretta; i secondi poco e lentamente. I primi sono motivati e decidono; gli altri sono demotivati e accettano passivamente oppure oppongono una resistenza passiva.
La pedagogia tradizionale, considerando l’individuo come il solo elemento del processo di apprendimento, conclude che il silenzioso, l’assente, il lento e lo svogliato siano i diretti ed esclusivi responsabili della situazione. Interventi pedagogici conseguenti: la seduzione, il rimprovero, la nota, il colloquio coi genitori, il rapporto allo psicologo e infine la bocciatura e la classe differenziale. Gli insegnanti più avanzati tentano con la responsabilizzazione; i misericordiosi sopportano accordando caritatevoli sei meno meno.
Nell’ottica della nuova pedagogia, ispirata all’orientamento psicosociologico, si considera il

"campo" nel suo complesso: il timido è interpretato come il risultato dell'aggressività del gruppo; il demotivato è visto come il corrispettivo di una leadership emarginante e autoritaria; il silenzioso è solo colui che viene ostacolato nell'espressione dalla logorrea altrui. Persino il più ignorante (di solito considerato frutto negativo dell'ambiente familiare e sociale) è visto come colui del quale il gruppo non ha saputo o voluto interpretare il passo.
Se si parte da questi punti di vista, l'intervento pedagogico può essere rivolto al gruppo, più che al "diverso", ai migliori invece che ai peggiori: come può infatti un buon gruppo non riuscire a risolvere i problemi di tutti i suoi membri? Se alcuni problemi sono anche causati dal gruppo, non può che essere il gruppo stesso a tentare di rimuoverli.
Come? Nei casi citati, per esempio creando un clima più disteso e meno valutativo; non decidendo nulla senza il consenso e il coinvolgimento delle minoranze; occupandosi di problemi che interessino di più i "diversi" perché sono loro che hanno più bisogno. Ecco, diranno alcuni, così si mortificano le potenzialità dei migliori, che devono rallentare, rinunciare a parti dell'apprendimento! La risposta è molto semplice: i migliori impareranno molto di più così, se consideriamo la capacità di lavorare in gruppo più importante dei sette re di Roma o dei quintali di mais prodotti dalla Turchia. Provino, i difensori dei migliori sacrificati, a domandare oggi a insegnanti, managers, medici, geometri, cuochi e tipografi quanti re di Roma e quanti quintali di mais darebbero, pur di sapere lavorare in gruppo!
In una fase più avanzata il gruppo diventa piuttosto coeso, magari raccolto intorno a un leader, orgoglioso di un linguaggio comune, legato alle norme non scritte che il gruppo si è dato; i membri del gruppo si sentono appartenenti, protetti, uniti. Si parla di noi, si fa tutto con entusiasmo e collaborazione.
A questo punto può capitare che qualcuno si allontani un po', magari non presentandosi un paio di volte all'ora concordata per un lavoro speciale; può capitare che qualcuno proponga un cambiamento, oppure lo faccia senza proporlo; o che qualcuno dimostri stanchezza per il conformismo del gruppo

alle sue norme e ai suoi leaders. Il gruppo si difende: l'individuo diventa deviante, solitario, traditore. Viene emarginato, il che aumenta il suo desiderio di differenziarsi e di cambiare. L'insegnante si preoccupa; cerca la causa in un dolore familiare o una malattia; poi si fa prendere dalla stizza nel costatare che l'allievo "non dà quanto poteva dare". Distacco del solitario ad attività solitarie, ma col marchio del traditore. Anche in questo caso la psicosociologia guarda al deviante solo come ad un effetto della situazione del gruppo: forse che questo desiderio di differenziarsi ci sta comunicando che il gruppo si consolida troppo nella piattezza, nel conformismo? Forse che la coesione del gruppo è stata ottenuta a costo di impedire ed emarginare il dissenso? È giusto che il gruppo non consenta all'individuo spazi e momenti per sé solo? Quanto elastiche devono essere le regole di un gruppo? Se quasi tutti vogliono fare una ricerca sul gioco e due non vogliono, come può riuscire il gruppo a rispettare la minoranza?
Qualcuno può pensare che per gli allievi è più importante imparare altre cose piuttosto che queste. Io credo invece che queste cose siano importanti più di tutto il resto, nella scuola dell'obbligo, e che in fondo dall'apprendimento di queste cose dipende anche il resto. Un gruppo di allievi che funziona, oltre ad imparare a lavorare in gruppo, impara il triplo di ogni altra tradizionale classe. E i tradizionalisti non mi chiedano la dimostrazione di questa affermazione, altrimenti chiedo loro di dimostrarmi quanto apprendono i loro allievi: dubito che essi possano darmi di più delle loro sensazioni.
Spazio per l'individuo dunque non può non essercene: il gruppo deve, per sua natura, farsi carico di tutti i suoi membri. Il problema non è solo psicologico, ma anche didattico e operativo. Nel lavoro scolastico ci sono operazioni che è indispensabile che facciano tutti. Mi riferisco alle abilità strumentali. Solo se tutti sanno scrivere, diventa possibile un racconto di gruppo. Solo se tutti sanno contare, è possibile mettere assieme in gruppo i dati di una ricerca. Lo stesso vale per un collage, un canto, un gioco, un disegno, una scultura. Tutti

devono arrivare in possesso delle abilità strumentali: semmai può differenziarsi il *quanto* e il *quando.* Qualcuno imparerà prima a scrivere o saprà dipingere meglio: ma non si scappa, occorre che tutti, proprio tutti, sappiano esprimersi. E se nella classe due bambini non sanno fare qualcosa, il gruppo deve fermarsi ed aiutarli. Forse anche per egoismo di gruppo: sono due risorse in meno per il prossimo compito! L'esercizio e le schede autocorrettive sono momenti individuali. Altri spazi individuali possono essere i compiti affidati dal gruppo al momento della divisione del lavoro: di un libro da leggere si può assegnare un capitolo a testa, di una spettacolazione si può affidare un problema ad uno solo (per es. battere a macchina un canovaccio). Ciò che conta è che il prodotto individuale confluisca, sia finalizzato e diventi patrimonio del gruppo. A volte si può anche assegnare ad un individuo il coordinamento di un gruppo. È questa un'attività che consente di affinare capacità più complesse e che è bene affidare a turno a tutti gli allievi.
Infine si può favorire l'espletazione di attività individuali indipendenti dal gruppo: o nei tempi morti che sorgono fra una fase e l'altra del lavoro di gruppo; oppure come scelta del gruppo di lasciare agli individui momenti di autonoma attività. In tutti i casi sarà utile che ciascun allievo si prepari ogni due o tre giorni un "programma di attività", che elenchi sia i compiti assegnatigli dal gruppo sia ciò che desidera fare individualmente. Il piano sarà presentato per approvazione al gruppo e sarà poi controllata e valutata la sua attuazione dall'individuo e dal gruppo (ogni giorno i più piccoli, settimanalmente i più grandi).
Capita spesso che l'allievo, sia per paura del gruppo, sia per dipendenza dall'autorità, ricerchi con insistenza un rapporto individuale con l'insegnante. Abbiamo già detto della delicatezza di queste situazioni. L'insegnante dovrà fare molto uso della sua esperienza e sensibilità per analizzare e interpretare il significato reale di questa "seduzione". In linea generale è utile scoraggiare questi tentativi, rinviando il problema alla classe: l'allievo viene invitato a sottoporre il problema a tutti. Tuttavia

questo non deve apparire come un rifiuto dell'insegnante verso l'allievo; né d'altra parte il rapporto accettato deve sembrare un privilegio. Molto dipende dal tatto dell'insegnante, dal tono di voce, dall'espressione, dalle argomentazioni con cui si sottrae; e molto dipende dalla capacità dell'allievo di rinunciare al suo bisogno di dipendenza per rivolgersi ai compagni. Può darsi che spesso si imponga una gradualità.

4.2-Il lavoro a coppie

La relazione interpersonale è la prima che si instaura, in un gruppo di sconosciuti, siano bambini o adulti. Gli individui entrano nel gruppo e lo percepiscono come un'entità anonima e minacciante; si sentono a disagio; si sentono osservati e valutati. Nello stesso tempo osservano e valutano. Istintivamente cercano qualcuno cui accostarsi, qualcuno che sia simpatico o simile. Ciascuno sonda prudentemente gli altri, finché trova qualcuno con cui iniziare una relazione. Questo rapporto a due serve per iniziare un rapporto di gruppo e nel contempo per difendersene. Sono molti i motivi di questa scelta interpersonale, quando non ci sia una conoscenza precedente. Da una serie di risultati sperimentali si è verificato che gli individui tendono a scegliere:

a) Coloro con i quali hanno le maggiori possibilità di interagire (per esempio quelli che capitano vicini di banco);
b) Quelli che sembrano avere le caratteristiche considerate desiderabili (eleganza, forza, bellezza, autorevolezza, ecc.);
c) Quelli che sembrano più simili (stesso status, stesso sesso, ecc.);
d) Quelli che sembrano disponibili ad un giudizio favorevole.

Naturalmente queste motivazioni possono presentarsi combinate e sovrapposte. Non è necessario che esse siano giustificate da interazioni probanti: esse agiscono anche prima che una vera interazione avvenga. È sufficiente entrare nella stessa stanza. Immediatamente vengono lanciate e percepite comunicazioni non verbali come l'abbigliamento, l'età, la corporatura, la gestualità, la mimica, lo sguardo, il

sorriso. Tutto ciò è sufficiente a far stabilire i primi contatti, le prime scelte. Queste poi si vanno evolvendo in base alle conferme o alle delusioni successive. Nel caso della classe è naturale che la persona in possesso di maggiori attrattive sia l'insegnante. Questo indirizza gli allievi a stabilire una relazione interpersonale con l'insegnante prima che con i compagni. È proprio da questa primissima fase che l'insegnante deve offrire le più ampie possibilità di relazioni interpersonali fra gli allievi, favorendo prolungati scambi di coppia. Mano a mano che le interazioni si estendono i motivi di scelta interpersonale si approfondiscono.
Per alcuni conta principalmente la simmetria: due individui si attraggono reciprocamente quando hanno gli stessi atteggiamenti verso oggetti ritenuti rilevanti da entrambi. Per esempio individui con lo stesso atteggiamento verso l'autorità, si attraggono. Altri ancora sono attratti in base ad un calcolo intuitivo di costi e benefici: gli individui intrecciano rapporti con individui che offrano i massimi benefici e i minori costi. Mi riferisco ad elementi psicologici, come la gratificazione *(beneficio)* o l'ansietà *(costo).* Per esempio si attraggono due soggetti che si confermano a vicenda, piuttosto che due soggetti che si criticano. Queste indicazioni portano a consigliare l'insegnante di incoraggiare, in fase iniziale, le scelte di empatia fra gli allievi, evitando una strutturazione rigida dei rapporti e degli stessi posti in classe. Nel corso dell'attività di classe, le relazioni non solo variano in base alle attrazioni reciproche, ma anche in base ai diversi compiti che gli individui devono affrontare. È probabile che una relazione che sorge per un'attività ludica sia diversa da una relazione promossa da un'attività più impegnativa. Perciò non deve meravigliare la costante fluttuazione delle relazioni interpersonali all'interno di un gruppo: al contrario essa deve essere incentivata. Tutti i membri di un gruppo o di una classe devono essere aiutati ad esperire tentativi di relazione interpersonale con tutti gli altri, anche per evitare che la situazione di coppia divenga un freno all'esperienza di gruppo o una difesa individuale.

Questa incentivazione può avvenire in molti modi. Intanto ampliando le occasioni di rapporto fra tutti gli allievi, anche in senso spaziale. In certe classi tradizionali si procede il primo giorno all'assegnazione dei posti: questa viene addirittura riprodotta su un foglio appeso al muro. Così capita spesso che, dopo cinque anni di vita nella stessa classe, l'allievo del primo banco a destra e quello del quarto a sinistra si conoscono appena. La possibilità che sorga una relazione sociale di gruppo è direttamente legata alla massima fluidità dei rapporti fra tutti i membri. Gli allievi non solo devono essere lasciati liberi di collocarsi dove credono, ma quasi sospinti a tentare relazioni interpersonali diversificate. L'insegnante potrà proporre giochi, osservazioni, esercizi o anche semplici passeggiatine fra coppie sempre diverse, fino a creare un vero groviglio di relazioni interpersonali. Naturalmente nel fare questo terrà conto delle regole circa l'attrazione prima esposte, e quindi graduando le difficoltà e i livelli di repulsione reciproca.
Analogamente a quanto già detto per l'individuo, anche la coppia non è un'entità che il gruppo possa o debba fagocitare. La relazione interpersonale è un gradino fondamentale per lo sviluppo psicologico: essa sussiste ed è arricchita dentro il gruppo. L'esistenza di relazioni privilegiate, di amicizie profonde è un elemento evolutivo e funzionale sia per il gruppo che per l'individuo. Semmai il problema è che la coppia non diventi chiusa, autosufficiente, esaustiva delle potenzialità individuali. Quando ciò avviene significa che essa serve da scudo all'insicurezza, da compensazione alle difficoltà individuali. Uno dei più classici meccanismi di difesa di gruppo è appunto la presenza pervicace di relazioni interpersonali chiuse. Di fronte a questo l'insegnante deve trovare strumenti e fomire occasioni per interrompere anche momentaneamente queste relazioni viziose: magari mettendo il gruppo in una situazione che richieda la collaborazione collettiva. Quando anche il gruppo è costituito ed efficiente, la coppia ha una funzione insostituibile: quella di essere spazio di interazione diretta. L'individuo, mediante la relazione interpersonale,

acquisisce una consapevolezza immediata del suo comportamento. Attraverso le risposte che l'altro gli offre egli sperimenta l'immagine che ha di sé e la confronta con quella che l'altro ha di lui. È una sorta di rispecchiamento che ci aiuta a conoscerci. Inoltre, essendo una relazione attiva per sua natura, l'individuo entrando in rapporto si modifica. Anche impercettibilmente ogni vero rapporto interpersonale è una spirale di modificazioni reciproche: ciascuno adatta l'immagine che ha di sé con l'immagine che l'altro mostra di avere di lui. L'interazione è appunto un'azione fra due (o più) persone. Se non c'è cambiamento reciproco significa che non c'è interazione, cioè non c'è relazione. Tutto il processo si basa su quello che, in linguaggio cibernetico, viene definito *feedback,* cioè *retroazione.* L'individuo *A* manda un messaggio, verbale o no, e l'individuo *B* ne invia uno in relazione a questo. Questo rinvio, cioè questo f*eedback,* modifica leggermente il primo messaggio di *A,* che risponde con un altro messaggio. E così via.
Molto spesso gli individui instaurano relazioni inautentiche, nelle quali non esiste alcun *feedback.* Ciascuno parla a se stesso e utilizza l'altro come falso interlocutore. Questa patologia relazionale, più diffusa di quanto sembra, non solo inficia l'autenticità dei rapporti umani, ma impedisce ogni tipo di lavoro costruttivo. È il caso delle discussioni in cui gli interventi non sono correlati fra loro, l'uno in risposta all'altro, tesi a modificarsi; ma sono giustapposti e ripetuti all'infinito. Un insegnante asserisce una cosa ed un collega ne asserisce un'altra, diversa o contraria alla prima; un allievo propone una cosa, e un compagno un'altra. Il tutto senza alcuna *interazione*. In questi casi, avvicinamenti e mediazioni risultano operazioni quasi impossibili. L'unico modo per uscire da questa interazione fittizia, da questa comunicazione non comunicativa, è quello di tentare una metacomunicazione. Cioè una comunicazione sulla comunicazione, un'interazione sul modo di interagire. L'insegnante o il conduttore del gruppo dispone solo di quest'arma: invitare i due individui, caduti nella rete della comunicazione inautentica, a riflettere sul modo con cui essa è avvenuta.

Facilmente emergerà che l'interazione viziosa è causata da problemi di difesa individuale, o di repulsione interpersonale o di percezione stereotipata: nel momento in cui i due individui avviano questa analisi, di fatto si pongono sul piano dell'interazione, cioè della modificazione reciproca. La relazione viziosa è divenuta virtuosa, e si può riprendere a lavorare.
Addestrare i bambini alla relazione interpersonale può sembrare ad alcuni un obiettivo che esula da quelli scolastici. C'è poca storia e poca matematica in questo, è vero: d'altronde non è colpa della psicologia se la socializzazione ha scarsi legami con la storia e la matematica. La relazione interpersonale è il cardine del processo di socializzazione: e questo è l'obiettivo centrale della scuola dell'obbligo.

4.3- Gruppo e sottogruppi

In linea teorica tutta la classe, considerata la durata del lavoro fatto insieme, può diventare un gruppo. La sua particolare dimensione fa sì che la classe sia utilizzata come gruppo solo in particolari circostanze che descriverò nel paragrafo successivo. Abitualmente e spontaneamente i gruppi operativi sono dei *sottogruppi* del *gruppo-classe.*
Le coppie che si sono formate nelle prime fasi del lavoro comune tendono ad aggregarsi quasi naturalmente. Il tessuto relazionale del gruppo nascente è magmatico e confuso: individui, coppie, terzetti, quintetti si aggregano e si separano in una fluttuazione permanente. Superata la fase del riscaldamento d'inizio d'anno, passato il momento dei lavoretti semplici da fare singolarmente o a due a due, arriva il tempo del gruppo. È difficile rendere la dinamica di questo processo che varia in possibilità infinite in relazione agli allievi, all'insegnante, al tipo di lavoro. Molti lettori vorrebbero sapere in quale giorno e in quale ora certi fenomeni vanno facilitati, ma purtroppo ciò non è possibile. Chi scrive può solo offrire schemi e teorie, non illudendosi di offrire che qualche vaga indicazione alla creatività dell'educatore. I tipi di gruppo ed i modi per costituirli sono diversi.

Il tipo di gruppo più naturale è quello che si aggrega per simpatia. Le coppie e gli individui tendono ad aggregarsi in un modo articolato che risponda ai molteplici bisogni presenti. L'allievo *A* si trova bene con *B* in quasi tutto, ma divide con *C* la passione per le moto. L'allievo *C* si trova bene con *D,* e *D* ammira *E* per la sua intraprendenza. Sta sorgendo il primo gruppo di cinque allievi. Allo stesso modo si può incoraggiare la costituzione nella classe di quattro o cinque gruppi di allievi. Ciascun gruppo dovrebbe essere composto di 4 o 6 allievi. Al di sotto dei quattro ci sarebbe una troppo scarsa gamma di risorse, sopra i sei o sette ci sarebbero difficoltà operative. Naturalmente il numero massimo dei membri del gruppo può essere aumentato in proporzione allo sviluppo delle capacità di funzionamento. Questi primi gruppi, formatisi sulla base di simpatie e affinità, possono costituire le istituzioni di base della classe, i gruppi primari di appartenenza degli allievi.
Questi gruppi sono le prime entità superindividuali di cui l'allievo fa esperienza; sono lo spazio principale di riferimento per la gran parte delle attività. Essi sono tendenzialmente stabili, possono darsi un nome, un regolamento interno e dei ruoli. Molti insegnanti sono angosciati dal problema di come fare a costituire questi gruppi. Credo che si debba sdrammatizzare; non si tratta di comporre pattuglie da mandare in guerra. Anzitutto ciascun allievo, come vedremo fra poco, non passerà tutta la sua vita scolastica in un solo gruppo. In secondo luogo, se è vero che questi gruppi di base dovrebbero essere stabili, ciò non significa che i singoli non possano, motivatamente, passare da un gruppo ad un altro. Detto questo, il problema della composizione dei gruppi risulta piuttosto semplice.
Si può osservare la classe in una serie di attività casuali, e constatare semplicemente quali aggregazioni si formano spontaneamente. Si possono invitare gli allievi a raggrupparsi fisicamente in quattro o cinque gruppi in angoli diversi dell'aula, e quindi ratificare le loro scelte. Si possono infine usare i tests sociometrici, per avere una fotografia delle relazioni esistenti, e da questi sortire una

suddivisione ragionevole. Si può infine, anche se è la via più difficile, dividere la classe con un criterio di casualità (ordine alfabetico). Quest'ultimo sistema è più difficile, perché non tiene conto delle simpatie e quindi mette gli allievi bruscamente di fronte alle difficoltà della relazione di gruppo. Alcuni scelgono però questa via, perché, se è più lenta e faticosa all'inizio, è quella che dà i maggiori risultati sulla distanza. È una specie di "direttissima" per il gruppo; mentre gli altri sistemi sono più morbidi, meno minaccianti e faticosi. Il *criterio della casualità* parte dal presupposto che gli allievi debbano imparare a socializzare proprio con coloro che non sono immediatamente simpatici, e quindi debbano sforzarsi di superare dal principio le difficoltà del lavoro di gruppo. Il criterio della scelta per simpatia si basa sul principio della gradualità: è meglio che gli allievi affrontino gli scogli più duri, quando hanno alle spalle un'esperienza positiva e rassicurante. Il criterio della casualità ha il difetto di essere imposto dall'insegnante, e quindi di incentivare meno l'autonomia e la spontaneità. D'altro canto il sistema della scelta ha il difetto di offrire una situazione protetta e quindi di incentivare, come vedremo tra poco, le difese verso gli altri gruppi e la classe in generale.
Ancora una volta l'insegnante dovrà decidere in base al tipo di classe che si trova di fronte ed alle sue inclinazioni. Tutte le volte che accenno alla situazione dell'insegnante intendo sottolineare la necessità di considerare l'educatore come una variabile importante. Voglio dire che l'insegnante non può limitarsi a fare ciò che crede sia bene, ma anche ciò che si sente in grado e disponibile a fare. Troppo spesso l'insegnante ragiona in termini di dover essere pedagogico, dimenticando di essere, con tutta la sua persona, un elemento fondamentale del processo educativo. Ho detto che questi gruppi di lunga durata devono intendersi come i gruppi di base del lavoro scolastico, i gruppi primari di appartenenza, i gruppi nei quali si svolge tanta parte dell'attività di classe. Ciascuno di essi può avere un'attività autonoma, almeno in parte; può realizzare ricerche e lavori completi; può affrontare discussioni particolari.

Ciascuno ha dunque un suo programma, armonizzato con i programmi individuali e con quelli della classe. Anche qui sorgeranno problemi nella scelta di un equilibrio fra autonomia di gruppo e lavoro collettivo della classe. Così come è giusto che l'individuo salvi una sua porzione di attività autonoma nei confronti del gruppo, allo stesso modo è giusto che ogni gruppo salvi una sua parte di autonomia verso la classe.
La dinamica più probabile che questi tipi di gruppo possono avviare è quella della competizione. Ciascun gruppo può tendere a battersi, a primeggiare, a guadagnarsi la stima dell'insegnante in esdusiva. Questa situazione può essere prevenuta mediante l'attuazione di altri tipi di gruppo di cui dirò ora. L'esperienza di appartenere a gruppi diversi, diminuisce la coesione difensiva fra gli allievi. Quando la competizione è in atto, l'insegnante può tentare di sottoporre i gruppi a situazioni che richiedono la collaborazione (come una ricerca di classe); oppure può affidare il problema alla classe nel suo complesso perché se ne faccia carico.
D'altra parte possiamo distinguere fra diversi tipi di competizione: fino a un certo livello essa può essere solo volontà di affermazione in positivo e può dunque servire da elemento di coesione e motivazione del gruppo; a un altro livello invece essa si connota come volontà di sopraffazione e quindi è un elemento disgregante nella classe.
Ci sono almeno altri due tipi di gruppo, con cui una classe può essere suddivisa. I *gruppi di interesse* e i *gruppi per compito.*
I *gruppi di interesse* si costituiscono del tutto liberamente intorno ad una attività specializzata. Per esempio quattro o cinque allievi hanno interesse per la filatelia e propongono di occuparsene insieme, in classe, in alcune ore della settimana; altri ancora desiderano stampare un giornalino; altri vorrebbero allevare una coppia di canarini; e così via. In un primo momento si può proporre alla classe di inserire queste attività nel programma collettivo. Ma se certe attività sono interessanti solo per un piccolo gruppetto, allora si crea un gruppo di interesse composto di allievi appartenenti a gruppi diversi.

Questi gruppi di interesse possono avere durata illimitata anche se il tempo a loro disposizione è molto limitato.
I *gruppi per compito* sono costituiti per decisione della classe. Possono essere gruppi *esecutivi* (ad esempio un gruppetto incaricato di organizzare la parte logistica di una gita), oppure gruppi *istituzionali* (per esempio il gruppo di rappresentanza con l'esterno). Caratteristica di questi gruppi è che vengono decisi e composti dal gruppo-classe nell'insieme, ricevono un incarico o un mandato, e operano per periodi definiti. In questi gruppi i criteri di scelta riguardano la competenza per un certo compito, quindi sono quasi sempre gruppi molto gratificanti per i singoli membri. Anche per questo motivo è importante sottolineare le necessità di un incarico a tempo determinato, che consente la rotazione delle gratificazioni. Inoltre è opportuna la rotazione anche per evitare la divisione del lavoro e la specializzazione delle mansioni: il fatto che siano sempre quelli ad organizzare la gita, rende monotono il compito per loro e sottrae un'esperienza agli altri. L'esistenza di gruppi diversi nella classe consente agli allievi di cimentarsi in situazioni diverse con gli stessi problemi di socializzazione e di funzionamento, il che aumenta la loro autonomia e la loro capacità complessiva e ostacola la tendenza a creare gruppi chiusi e in competizione. Ciascuno di questi gruppi infatti sviluppa le dinamiche descritte nel capitolo secondo. In ciascuno di essi si costituiscono dei ruoli, così che un allievo sperimenta ruoli diversi in gruppi diversi. Per esempio l'allievo marginale nel gruppo di base, diventa leader nel gruppo di interesse. L'allievo demotivato nel gruppo di interesse, diventa attivissimo nel gruppo per compito. L'insegnante a sua volta dispone di variegati elementi di analisi e interpretazione, nel vedere uno stesso allievo in diverse situazioni di gruppo.
L'attività prevalente di questi gruppi è quella operativa. Pur non essendo privi di poteri decisionali e di momenti di discussione, essi sono caratterizzati dal fare, dal realizzare e dall'eseguire. Grazie alla loro dimensione agile ed alla loro durata, questi gruppi consentono di attuare con successo operazioni

concrete, gratificanti per i bambini. Inoltre essi consentono una uguale e diretta partecipazione di tutti gli allievi al processo di apprendimento. Questi gruppi sono i luoghi della massima collaborazione reciproca, dell'attenzione al pur minimo ritardo di un allievo. Se qualcuno non impara qualcosa o ha un problema, è tutto il gruppo a farsene carico: chi non impara è una risorsa sottratta al lavoro collettivo, quindi è un problema di tutti. Chi non impara in questi gruppi sta a dimostrare che non è aiutato a sufficienza; cioè che i gruppi non funzionano. Anche questo è un problema di tutti i membri del gruppo. Ciò che il gruppo produce è patrimonio e frutto di tutto il gruppo: ma non solo il prodotto buono, anche il prodotto cattivo, cioè l'insoddisfazione individuale, la demotivazione, il disinteresse, l'incapacità di qualcuno. Va da sé che tutto questo non avviene il primo giorno di scuola, ma è il risultato di un lungo lavoro. Certo è che se gli sforzi dell'insegnante non sono tutti finalizzati a questa visione di gruppo nell'apprendimento, l'obiettivo diventa sempre meno raggiungibile. È un problema di gradualità, di tattica e di tecnica. Inoltre, come ho già detto, è un problema di sicurezza e pazienza da parte dell'insegnante, che deve resistere alla tentazione di leggere le prime difficoltà ed i primi insuccessi come catastrofi pedagogiche.

4.4- L'assemblea

Il gruppo-classe, nella sua complessità di sottogruppi, può essere definito anche *assemblea*. Questa è la principale istituzione legislativa e programmatoria della classe. Se nei gruppi prevale l'aspetto didattico, l'assemblea è il supremo organo pedagogico. Essa è il gruppo più grande, il gruppo che comprende tutti gli altri. Per le sue dimensioni e per i compiti che le spettano, l'assemblea è il gruppo che inizierà a funzionare bene più tardi, anche se deve funzionare in qualche modo fin dall'inizio. Non va dimenticato infatti che la prima situazione che gli allievi sperimentano è proprio quella assembleare. L'assemblea è un momento formale di lavoro nella classe: occorre quindi che si differenzi dagli altri momenti anche in senso spaziale. Mentre il lavoro

individuale e di coppia è fatto sui banchi; il lavoro di gruppo è svolto su tavoli grandi o isole di banchi; il lavoro di assemblea deve essere svolto in cerchio. Ciascun allievo deve poter guardare in faccia tutti gli altri. A sottolineare la sovranità dell'assemblea su tutte le risorse della classe, anche l'insegnante siede in circolo, ad un banco qualsiasi. La cadenza delle riunioni di assemblea è funzione del tipo di attività in atto, e dei problemi generali della classe. In ogni caso non credo sia possibile scendere al di sotto delle tre riunioni d'assemblea alla settimana. Ciascuna riunione dovrà limitarsi al tempo canonico delle due ore come massimo. Nelle fasi iniziali sarà l'insegnante che si assume il coordinamento degli interventi, mentre mano a mano che il gruppo-classe cresce, esprimerà un coordinatore fra gli allievi.
I principali compiti dell'assemblea sono la *legiferazione,* la *programmazione* e la *verifica;* in misura minore essa può diventare *luogo di dibattito e di studio.*
L'assemblea *legifera*. È responsabile del regolamento interno della classe, stabilisce le norme di comportamento e le eventuali sanzioni, decide in ordine all'organizzazione della classe. Questo lavoro, delicatissimo e difficile, partirà in modo molto semplice e rozzo: è importante perciò stabilire che le decisioni dell'assemblea sono sempre modificabili. Esse vengono abrogate o arricchite per aggiunte graduali, in base alla corrispondenza funzionale fra le decisioni e le esigenze reali.
L'assemblea *programma.* Decide il piano di lavoro, giornaliero (all'inizio) oppure settimanale o mensile. La capacità di pianificare a lunga durata è funzione dell'efficienza del gruppo classe, quindi è prevedibile che i primi programmi siano a tempi ravvicinati. L'assemblea decide anche gli acquisti di materiale e attrezzature utili al programma da svolgere, ovviamente nei limiti del bilancio assegnato alla classe dagli organi collegiali. Nel caso della ricerca, l'assemblea decide il campo d'indagine e la metodologia, assegna gli incarichi ai gruppi di base o ai gruppi di compito, elenca il materiale necessario.
Infine l'assemblea *verifica* e *giudica.* È suo compito infatti controllare la puntualità e la qualità

dell'esecuzione del programma deliberato; valutare il clima della classe in generale e il livello di apprendimento collettivo e individuale; dirimere eventuali conflitti fra gruppi di base; esprimersi in ordine a fatti particolarmente significativi avvenuti in classe o fuori di essa.
L'assemblea insomma è l'istituzione responsabile dell'andamento del gruppo classe nel suo complesso. Ciascuno può proporre argomenti da mettere all'ordine del giorno: esponendo i problemi all'inizio della riunione oppure scrivendoli su un apposito quadro murale. Poiché l'assemblea è un organo deliberante occorre che esista un verbale delle decisioni prese: come il coordinatore, anche il verbalista viene eletto dall'assemblea, possibilmente a rotazione. Come si vede l'attività principale dell'assemblea è quella decisoria. Attività complessa cui il gruppo giunge attraverso molta fatica. È indispensabile che le decisioni cui è chiamata l'assemblea siano inizialmente molto semplici. Quando l'assemblea non riesce a decidere, o per incapacità o per eccessivi dissensi, l'insegnante può scegliere fra due strade: lasciare tutto in sospeso, sottoponendo così il gruppo classe ad una frustrazione; oppure vicariare l'assemblea decidendo come autorità. Questa seconda via è più rassicurante per la classe, ma conferma la dipendenza del gruppo verso l'insegnante e non favorisce la sua autonomia. Ancora una volta l'insegnante deve valutare quale sia la strada più funzionale per il gruppo-classe in quel momento. Comunque avvenga la decisione, essa è vincolante per tutti, insegnante compreso. Ogni atto dell'insegnante che desse l'impressione che la sovranità dell'assemblea è limitata, toglierebbe credibilità al lavoro del gruppo-classe. Se l'insegnante non condivide una certa decisione che sta per essere presa, è meglio che esprima apertamente le proprie obiezioni, non in termini di divieto ma offrendo il suo contributo alla discussione, come membro più esperto del gruppo-classe.
Ho detto che può rientrare fra i compiti dell'assemblea anche un lavoro di discussione e di studio. Non soltanto perché ogni decisione deve essere preceduta da un approfondito dibattito e da

un'informativa sull'oggetto della decisione. Ma anche nel senso che possono sorgere argomenti di carattere generale come un fatto di cronaca, un problema culturale, una situazione pedagogica che il gruppo classe è interessato a dibattere senza alcuna finalità decisoria. Questi momenti di elaborazione oltre ad avere una funzione in ordine all'apprendimento, sono molto utili per facilitare lo sviluppo del gruppo classe. Queste discussioni possono essere improvvisate, ma è meglio se vengono preparate. L'allievo o il gruppo che propone il tema, può incaricarsi, una volta che l'assemblea ha deciso di occuparsene, di preparare una breve esposizione di stimolo, con riflessioni personali e informazioni sull'argomento. Oppure tutti gli allievi possono essere invitati ad una breve lettura; oppure infine può essere incaricato l'insegnante o un genitore di esporre la questione in termini problematici.
Essendo il gruppo classe un gruppo in tutti i sensi, presenta le dinamiche ed i fenomeni già descritti nel secondo capitolo. Silenzi, conflitti, leadership, emarginazioni, difese si presentano nell'assemblea in forma forse amplificata, date le dimensioni e le difficoltà dei compiti. Mentre i sottogruppi hanno il vantaggio di essere ristretti, magari anche formati in base alle attrazioni reciproche e di essere eminentemente operativi, l'assemblea è numerosa, comprende allievi in conflitto, e si occupa dell'attività decisoria che è la più ansiogena. Nei primi le dinamiche sono più semplici, più evidenti e facilmente superabili attraverso il fare concreto. Nell'assemblea i fermenti sotterranei sono più complessi, meno palesi, e meno soffocabili con l'attivismo. Possono soccorrere l'insegnante, in questo momento pedagogico più difficile, alcune tecniche di gioco collettivo. Per esempio, se durante una riunione l'assemblea presenta una situazione difficile di conflitto, l'insegnante può proporre un'azione di drammatizzazione ispirata al gruppo classe in quel momento. Oppure di fronte ad una difficoltà di decisione, l'insegnante può invitare l'assemblea a suddividersi in sottogruppi casuali e poi ad esprimere dei rappresentanti. Questi, formando un gruppetto ristretto, avranno maggiore facilità a decidere. Di

fronte alla difficoltà per molti di parlare in assemblea, l'insegnante può proporre un giro di comunicazioni non verbali. Queste tecniche (ce ne sono e se ne possono inventare infinite) hanno il vantaggio di facilitare il lavoro dell'assemblea perché hanno un aspetto ludico. Esse consentono spesso, attraverso un fare per di più giocoso, di superare molte difficoltà del gruppo classe.

Uno dei problemi che possono ricorrere spesso nel lavoro di assemblea è la gestione dei rapporti fra i sottogruppi. In classe, come abbiamo già detto, è facile che si sviluppi una competizione o una scarsa integrazione fra i vari gruppi di base. Un caso frequente per esempio è dovuto all'esistenza di un sottogruppo aggregatosi per simpatia fra i migliori nello studio. Esso tenderà ad isolarsi, ad emergere, a battere tutti gli altri gruppi. È interessante fare qualche accenno a questa dinamica fra gruppi, che deve essere gestita dall'assemblea. Quando si apre una competizione fra due o più gruppi, succede che:

a) all'interno ciascun gruppo diventa più coeso, esprime un clima efficientistico e meno attento alle esigenze psicologiche individuali, produce una leadership più autoritaria che democratica, aumenta l'organizzazione, richiede ai membri la massima solidarietà e fedeltà;
b) fra un gruppo e l'altro si stabilisce una percezione di ostilità reciproca, si producono distorsioni percettive negative ("loro sono scorretti"), diminuiscono l'interazione e la comunicazione.

Insomma, come avevo già accennato, la competizione fra gruppi può aumentare l'efficienza dei singoli gruppi, ma diminuisce l'efficienza complessiva della classe. Inoltre questa lotta non giova ai gruppi e agli individui più deboli. A competizione avvenuta, accadono fenomeni diversi fra i due contendenti. Il gruppo vincente aumenta la sua coesione, diminuisce un po' l'aggressività, aumenta la sensibilità interna ai problemi individuali, tende all'autocompiacimento. Il gruppo che perde tende a deformare o negare la sconfitta ("*hanno vinto perché l'insegnante li ha aiutati*"), cerca un colpevole al suo interno, diminuisce la collaborazione fra i suoi membri. L'assemblea stessa o l'insegnante possono tentare di

ridurre la tensione fra i gruppi: individuando un nemico comune *(la classe accanto),* facilitando gli scambi fra individui appartenenti a gruppi diversi, trovando un obiettivo comune superiore. I modi invece per prevenire i conflitti intergruppo sono: dare sempre maggiore importanza all'efficienza complessiva della classe, assegnare ricompense o gratificazioni in base al livello di collaborazione, aumentare la partecipazione degli individui a gruppi diversi, evitare le situazioni tipo *vincitore-vinto.*
Se non fosse evidente, devo precisare che queste osservazioni non valgono solo per i conflitti intergruppo all'interno della classe. Le stesse cose si possono dire per i conflitti interpersonali all'interno di un gruppo (di allievi o di adulti), per i conflitti fra gruppi di insegnanti nel Collegio, per i conflitti che si presentano negli organi collegiali. Due gruppi di base nella classe, corrispondono ai gruppi del collegio insegnanti (gruppo del mattino e gruppo del doposcuola, anziani e giovani, progressisti e conservatori ecc.); ai gruppi genitori e insegnanti negli organi collegiali. Col che non voglio affermare che i conflitti siano indesiderabili per se stessi. A volte anzi essi sono il sale del cambiamento e dello sviluppo. I conflitti diventano disfunzionali quando non è tanto in gioco un problema concreto su cui c'è divergenza di vedute, ma quando sono originati da motivazioni di supremazia o di vantaggio personale. Oppure quando sono causati da atteggiamenti stereotipati, difensivi o aggressivi. Vedremo più avanti le modalità di gestione dei diversi conflitti.

4.5- L'organizzazione dinamica ovvero l'istituzione istituente

Ho descritto a grandi linee il lavoro convulso di questa classe officina, di questo laboratorio scolastico. Ora sono necessarie alcune precisazioni. Ad alcuni può darsi si presenti un quadro di classe caotica e anarchica; ad altri forse questa trattazione suggerisce qualcosa di burocratico e formale. Sarà utile chiarire che non penso né all'una né all'altra delle due cose. È vero che l'organizzazione e l'istituzione hanno una funzione rassicurante, oggettivante e cristallizzante. Organizzare e istituire

significa pietrificare, mettere in ordine e in fila la realtà, cioè fermarla. Ma le stesse parole possono essere anche usate in forma riflessiva: allora esse indicano l'atto di darsi una norma, di regolare se stessi. Organizzazione e istituzione sono anche equivalenti di autonomia, autoregolazione, cioè libertà. Nella prima accezione i due termini evocano lo spettro della stasi e della morte; nella seconda quello del mutamento permanente e della vita. C'è un'organizzazione burocratica e cristallizzata, ma c'è un'organizzazione flessibile e "in azione". C'è un'istituzione *istituita* e c'è un'istituzione *istituente.* La differenza fra le due è fondamentale: nell'una l'individuo è oggetto e schiavo, nell'altra l'individuo è soggetto e padrone.
L'organizzazione e l'istituzione di una pedagogia innovativa sono caratterizzate da:

a) *adattabilità,* cioè capacità di reagire flessibilmente ai mutamenti ambientali;
b) *identità,* cioè conoscenza, comprensione e appropriazione dei suoi obiettivi e dei suoi compiti;
c) *realismo,* cioè capacità di percepire correttamente la realtà;
d) *integrazione,*tra le componenti interne.

C'è in queste caratteristiche il senso del divenire e dell'incompiutezza; c'è la coscienza di una dialettica permanente e irriducibile. Perciò è impossibile parlare di individuo e gruppo adulto e compiuto, di organizzazione ottimale. La classe come istituzione istituente è un laboratorio che organizza e si organizza in permanenza. Quando l'istituzione è istituita e l'organizzazione organizzata, spunta subito una nuova contraddizione e l'individuo, il gruppo, la classe sono chiamati a riorganizzarsi e ri-istituirsi. Ma non è tutto qui. Così come il gruppo è un subsistema del sistema classe, anche questa è un subsistema del sistema plesso o circolo o istituto. Ecco come il problema dell'innovazione pedagogica diventa subito un problema di organizzazione scolastica. Ad ogni insegnante innovatore si presenta prima o poi il problema dell'esportazione del cambiamento. Ogni organizzazione vive in relazione interdipendente con l'ambiente circostante. L'insegnante in particolare vive una situazione di confine fra il gruppo classe e

l'organizzazione scolastica, e non può non subire il peso di questa contraddizione. Da qui nasce la necessità di approfondire (e lo faremo nell'ultimo capitolo) le strategie e le metodologie per rendere istituente la scuola in cui il gruppo classe vive la sua esperienza.
Ciò che conta qui sottolineare è la necessità pedagogica e l'importanza che l'organizzazione della classe sia finalizzata agli obiettivi ed alle esigenze di tutti i suoi componenti. La pedagogia istituzionale non è un modo per insegnare di meno: al contrario, è l'unica via che consente a tutti gli allievi di appropriarsi delle cose che contano. Attraverso il lavoro individuale vengono acquisite le abilità strumentali; nel lavoro a due si aggiunge l'apprendimento della comunicazione; nel gruppo si raffina il processo di socializzazione e acculturazione; nell'assemblea si acquisisce la capacità di autogestirsi collettivamente. Non sono livelli isolati e specializzati, sono quattro istituzioni dialettiche e interattive a diversi gradi di complessità.

Capitolo 5
GLI STRUMENTI DI CONTROLLO

Un processo di ricerca realizzato attraverso un lavoro di gruppo richiede sempre l'uso di strumenti di controllo. Per la verità il possesso degli strumenti di controllo è esattamente il connotato che differenzia un lavoro esecutivo e ripetitivo da un lavoro professionale. Nel nostro sistema sociale invece domina la regola della divisione del lavoro. Alcuni pensano e altri eseguono; oppure alcuni lavorano ed altri organizzano; infine alcuni realizzano mentre altri studiano. Nella nostra scuola un numero enorme di insegnanti sperimenta, inventa, realizza il processo educativo giorno per giorno; mentre uno sparuto gruppo di illuminati pedagogisti, psicologi e affini ricerca, studia e sentenzia sul lavoro degli insegnanti. I primi sperimentano senza ricercare, i secondi ricercano senza sperimentare. Salvo le lodevoli eccezioni, nella nostra scuola vediamo una marea di insegnanti ansiosi, insicuri e preoccupati perché lavorano giorno per giorno di fronte a innumerevoli problemi senza alcuna rassicurazione, alcuno strumento per valutare il proprio lavoro. I tecnici, i ricercatori universitari e no, che possiedono questi strumenti di controllo, oltre alla invidiabile sicurezza che deriva loro dall'aver quasi mai lavorato a scuola, li usano in chiave punitiva, frustrante e colpevolizzante verso gli insegnanti. I tecnici insomma tendono a perpetuare il loro ruolo attraverso la divisione del lavoro: essi ricercano e valutano, gli insegnanti insegnino!
Si può spezzare il circolo vizioso solo affermando la necessità di una ricomposizione fra teoria e prassi, ricerca pedagogica e insegnamento. Gli insegnanti sono professionisti dell'educazione e per adempiere pienamente al loro lavoro devono insieme educare e riflettere sul loro modo di educare. Cioè lavorare e controllare il loro processo lavorativo. L'alternativa a questo è l'alienazione, cioè l'estraniazione dell'insegnante dal lavoro educativo, delegato

quest'ultimo al pedagogista o al direttore didattico. Il problema non riguarda tanto la decisione delle cose da fare, sulle quali spesso l'insegnante ha un buon margine di autonomia, quanto piuttosto la possibilità di un controllo, una verifica, una rassicurazione sulle cose già fatte. L'ansia di molti insegnanti è causata da assenza di f*eedback.* Specialmente per coloro che tentano una qualche innovazione. Gli insegnanti che lavorano secondo gli schemi dei loro stessi insegnanti hanno meno problemi, in parte perché di solito hanno l'appoggio dell'autorità, in gran parte perché ricevono un'indiretta gratificazione dalla tradizione. "Fare come si è sempre fatto" è uno degli strumenti di verifica più diffusi in pedagogia: il *feedback* è la tradizione. I problemi si complicano molto per gli insegnanti che vogliono cambiare. Essi sono chiamati a giustificare ogni scelta, a portare dati precisi, a sottoporsi a verifiche e controlli; essi devono dimostrare i risultati della sperimentazione, mentre gli stessi risultati non sono mai chiesti ai colleghi che non fanno sperimentazioni. La riappropriazione dei mezzi di controllo del lavoro educativo è una condizione fondamentale per *professionalizzare,* cioè per rendere il lavoro libero e responsabile. Rendere simultaneo il processo ed il f*eedback,* significa dare qualità al lavoro e diminuire l'errore. È probabile che questo discorso sia condiviso dagli insegnanti lettori, senza troppe obiezioni: è una linea di arricchimento e di riassicurazione del loro ruolo. Forse sono meno disposti a seguire l'invito di trasferire per analogia lo stesso discorso agli allievi. Anche questi ultimi infatti sono espropriati dagli strumenti di controllo e valutazione del loro lavoro scolastico: essi devono apprendere, e l'insegnante controlla. Anche per gli allievi è dunque facile diventare deresponsabilizzati e insicuri. L'unica via d'uscita è spesso solo quella di ottenere il consenso dell'insegnante: "fare quello che la maestra approva" resta l'unico sistema di controllo del lavoro dell'allievo. Se non altro, questo lo costringe ad imparare a dipendere dal giudizio dell'autorità, lo rende incapace di autovalutarsi. Il problema del controllo e della verifica del lavoro come momento che deve essere in possesso del soggetto che agisce, riguarda insegnanti e allievi.

Insegnare e apprendere sono attività che si completano con la verifica della qualità e quantità di insegnamento e apprendimento. Azione e verifica non possono essere scisse, pena la loro assoluta vanificazione. Col termine verifica indico qui un controllo che può essere prima, durante o dopo una fase del lavoro. Verifica, controllo, valutazione o *feedback* sono usati come sinonimi. Essi indicano quegli strumenti che servono a confermare o a mutare una certa operazione.
L'insegnante o il gruppo fanno qualcosa, ed il f*eedback* consente loro di rassicurarsi o di cambiare il tiro. Diciamo che gli strumenti di controllo sono una ricerca sulla ricerca e sui ricercatori.
Queste riflessioni chiariscono meglio il concetto di scuola-laboratorio o di istituzione istituente, già utilizzato negli altri capitoli.
Il gruppo classe, insegnante compreso, è un'istituzione che ricerca sulla realtà esterna, elabora cultura e ricerca su se stesso. La scuola, con tutti i vari organi collegiali, è un'istituzione "in progress", cioè istituente e flessibile. Il lavoro scolastico degli insegnanti e degli allievi è una ricerca permanente sulla realtà e sui soggetti stessi. La scuola diventa centro di ricerca della realtà, della cultura e del modo con cui ricerca. Il gruppo e la scuola diventano perciò due organismi vivi che si autoinnovano perpetuamente. La verifica e il controllo sono essenziali in questa logica. Senza di essi è difficile la critica, cioè l'evoluzione o il cambiamento. La loro assenza conduce all'abitudine e alla ripetizione, tanto più nel lavoro scolastico nel quale non ci sono possibilità di riscontri oggettivi. In assenza di controlli e verifiche costanti, apprendimento e insegnamento rischiano di non avere alcuno sviluppo.

5.1- Quattro livelli di analisi

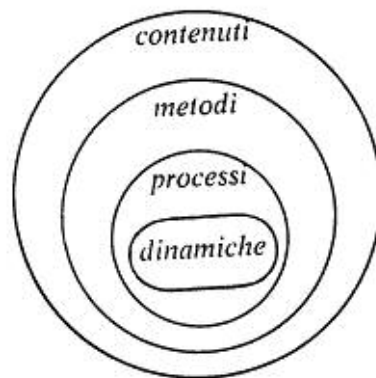
Il lavoro di un gruppo può essere analizzato a quattro diversi livelli di profondità e complessità.
Il livello più semplice è quello dei *contenuti:* oggetto di questa ricerca è "cosa" il gruppo fa o dice. Una ricerca che si realizza attraverso sistemi molto semplici: *osservazione, lettura, ascolto.* Eventualmente il problema a questo livello è solo una

serie di appunti. Facciamo l'esempio di una classe che discute circa il campo da esplorare con la ricerca: alcuni propongono il gioco, altri gli animali, altri ancora il lavoro; poi si discute, si confrontano i pro e i contro; infine si decide. Analizzare il livello dei contenuti significa registrare, catalogare e comprendere le proposte, le contese e le decisioni.
Il secondo livello è il *metodo:* oggetto di questa ricerca è il "come" il gruppo è organizzato. Si analizzano le norme, i ruoli, le procedure, gli organismi e così via. Una discussione può avvenire in assemblea o in sottogruppi; può essere preceduta da un lavoro informativo fatto dagli stessi allievi o dall'insegnante; può essere lunga o breve; ordinata o casuale.
La decisione può essere maggioritaria oppure unanime; delegata all'insegnante o ad un gruppo ristretto; affrettata o rinviata; verbalizzata oppure no. E poi la realizzazione può privilegiare il lavoro individuale o di gruppo; può essere organizzata o spontanea; può essere basata sulla massima divisione dei compiti o sulla rotazione; può prevedere leadership formali, elettive e cooptate. Tutto ciò riguarda l'organizzazione ufficiale o informale che il gruppo-classe si dà o accetta: il metodo di lavoro. Anche qui gli strumenti sono piuttosto semplici: l'osservazione o la lettura delle deliberazioni e del regolamento interno. Nel caso portato come esempio un'analisi sul metodo si soffermerà sui modi di regolare gli interventi nella discussione, sui modi per decidere, sui ruoli assegnati durante la discussione e dopo, per la realizzazione.
Il terzo livello è quello dei *processi:* oggetto di questa analisi è la qualità e la quantità delle interazioni. Si tratta di rispondere alla domanda "chi dice cosa a chi, in che modo e quante volte"; si ricercano gli atteggiamenti, i flussi di simpatia e antipatia, il numero di interazioni; si osserva insomma come procedono i rapporti interpersonali e di gruppo e come si distribuiscono i ruoli informali. Lo strumento principe di questa ricerca è l'osservazione, supportata da tavole e griglie analitiche oppure da una buona esperienza; a livelli più sofisticati si possono usare il riascolto di materiale registrato o la

revisione di intere sequenze videoregistrate. Nell'esempio citato della discussione sul campo di ricerca da affrontare, l'analisi dei processi tende a stabilire chi effettua interventi costruttivi, chi pone resistenze distruttive o negatorie, chi lotta per influenzare, chi si lascia emarginare, chi aumenta e chi diminuisce la tensione e così via.
L'ultimo livello di analisi è quello delle *dinamiche.* Qui la ricerca tende ad evidenziare il "perché" di quanto avviene nel gruppo; il significato profondo dei vari processi e dei fenomeni che si sviluppano. La ricerca sulle dinamiche tende ad analizzare il significato, per il gruppo, dei conflitti, di un tipo di rapporto con la leadership, dell'aggressività, dell'incapacità a realizzare, delle motivazioni, dell'appartenenza e così via. Lo strumento utilizzabile a questo livello è l'osservazione partecipante, cioè l'osservazione fatta col coinvolgimento diretto del soggetto che osserva, essendo le dinamiche percepibili essenzialmente a livello di vissuto emozionale. Un altro strumento utile per l'insegnante è la supervisione con i colleghi di cui si parlerà più avanti. Nell'esempio in questione, analizzare il livello delle dinamiche, significa interpretare il perché il gruppo arriva alla decisione in fretta o lentamente; perché usa molto o poco dell'autorità dell'insegnante; perché ci sono lunghe discussioni oziose; perché molti si disinteressano, ecc. A ciascuno dei quattro livelli di analisi corrispondono diverse interpretazioni, in relazione ai diversi oggetti di indagine (come appare dal quadro che segue):

ANALISI	OGGETTO DI RICERCA	INTERPRETAZIONI
CONTENUTI	"cosa si fa o si dice"	*Superficiale/Approfondito* *Semplice/Complesso* *Concreto/Teorico* *Interesse reale/Moda ecc.*
METODI	"come si lavora e ci si organizza"	*Democratico/Autoritario* *Statico/Dinamico* *Punitivo/Permissivo* *Rituale/Spontaneo ecc.*

ANALISI	OGGETTO DI RICERCA	INTERPRETAZIONI
PROCESSI	"chi dice o fa cosa, a chi e in che modo"	*Collaborazione/Competizione Costruttività/Negatività Interpersonale/Gruppale ecc.*
DINAMICHE	"cosa significa per il gruppo"	*Motivazione/Disinteresse Appartenenza/Estraneità Leadership/Gregarismo Dipendenza/Interdipendenza Efficienza/Affettività ecc.*

Ho indicato alcune interpretazioni esemplificative allo scopo di chiarire il livello cui porta ciascuna analisi, ma naturalmente ce ne sono altre decine per ogni livello di analisi. Va detto che i quattro livelli distinguono quattro diversi modi di leggere e interpretare ciò che avviene in un gruppo, ma ciò che il gruppo sviluppa è un coacervo unitario di comportamenti. Voglio dire che il gruppo è come una persona che noi possiamo analizzare per ciò che dice *(contenuti),* per come si veste *(metodi),* per come entra in rapporto con gli altri *(processi),* e per i bisogni che esprime inconsciamente *(dinamiche),* ma ciò non toglie che essa sia un tutto unico. Anche un singolo atto può essere interpretato ai quattro livelli elencati. Il rispondere male ad un compagno, in termini di *contenuti* può essere letto come un dissenso circa quello che egli dice; in termini di *processi* può significare che il compagno raccoglie parecchie antipatie; in termini di *metodo* vuol dire che la classe consente l'espressione chiara del dissenso; in termini di *dinamiche* può voler dire che è in atto un conflitto di leadership, causato dalla minor autorità espressa dall'insegnante. Il fatto resta unico: l'attacco di un allievo ad un altro. Cambia solo la prospettiva, l'ottica o l'intenzione con cui lo guardiamo.
D'altra parte i quattro livelli si differenziano per grado di evidenza e per l'influenza che hanno gli uni sugli altri. Visualizzando possiamo osservare meglio:

I *contenuti* sono il livello che appare prima all'osservazione, mentre i successivi livelli appaiono con un graduale aumento di difficoltà. È anche vero che il grado di influenza è inversamente proporzionale al grado di apparizione. Se i contenuti appaiono prima, le *dinamiche* sono il livello che influenza maggiormente gli altri. Torniamo all'esempio di prima: due allievi che si attaccano. Fermare l'analisi al livello dei contenuti significa entrare nel merito delle diverse posizioni e appoggiarne una, oppure tentare una mediazione. A volte questo è sufficiente, ma più spesso si rivela inutile. Se infatti l'attacco è causato da un problema di *processi,* magari per un'antipatia, questo influenzerà i *metodi* e i *contenuti* di continuo. Allora occorre scendere nell'analisi dei *processi* ed elaborare (l'insegnante solo o tutto il gruppo classe) quello specifico problema di antipatia. Oppure può essere che l'attacco sia causato da un problema di *metodo,* nel senso che c'è un'incompatibilità fra i compiti assegnati ai due. Allora non serve risolvere il singolo attacco: occorre cambiare il *metodo* (cioè i compiti dei due) allo scopo di evitare il ripetersi della situazione conflittuale. Se infine quell'attacco è causato da un conflitto di leadership, cioè da un problema di *dinamica* del gruppo, ogni tentativo di analisi o elaborazione a livelli diversi rischia di essere inutile e dannoso. Occorre che l'insegnante o il gruppo classe agiscano al livello delle *dinamiche.*
Possiamo dire che le *dinamiche* influenzano i *processi,* i processi influenzano i *metodi* e questi influenzano i *contenuti.* Limitarsi ad analizzare e ad

agire pedagogicamente solo su questi ultimi, significa intervenire su un fenomeno a valle senza agire sulle cause a monte. come tentare di sfebbrare un malato, senza curare la malattia che ha causato la febbre. Purtroppo spesso nelle classi gli insegnanti si preoccupano più dei contenuti che del resto. Quando un allievo sbaglia un compito di matematica, l'insegnante spesso s'inquieta, oppure ripete e fa ripetere, insiste e tenta di convincere, senza rendersi conto che in tal modo agisce sull'ultimo fenomeno di una lunga catena che comprende ben altre variabili che la matematica.
Una catena che tocca il modo con cui è organizzato il tempo in classe *(metodi),* il modo con cui l'insegnante si rapporta all'allievo e alla classe *(processi),* le motivazioni dell'allievo e il clima della classe in quel momento *(dinamiche).* I risultati possono essere due: o l'allievo arriva ad automatizzare le operazioni matematiche, spostando i suoi problemi di metodo, processo o dinamica ad altri momenti del lavoro educativo; oppure l'allievo continua pervicacemente a sbagliare i compiti di matematica.
È indispensabile allora che l'insegnante, e magari addirittura il gruppo, sia capace di analizzare ciò che avviene nella classe a tutti i livelli possibili, dotandosi degli strumenti e dell'abilità necessari. In tal modo è possibile un controllo preciso del lavoro e quindi un suo costante miglioramento.
Se questa capacità è nelle mani dell'insegnante, gli sono consentiti degli efficaci interventi; se essa è patrimonio del gruppo, vuol dire che gli allievi sono giunti ad un livello di socializzazione avanzatissimo.

5.2-La ricerca sulla ricerca

Dovendo impostare parte o tutto il lavoro scolastico sulla ricerca, è indispensabile mettere a punto e utilizzare strumenti per il controllo, la verifica, il feedback della ricerca. Occorre cioè fare una ricerca sulla ricerca, naturalmente in parallelo. Non solo dunque si devono fare verifiche finali, ma controlli continui durante ogni fase del lavoro. Questo per due motivi: anzitutto per migliorare l'andamento della ricerca stessa, in secondo luogo per far appropriare il

gruppo degli strumenti di verifica. Saper controllare una ricerca è importante almeno quanto saperla fare.
Per ricerca sulla ricerca intendo la verifica costante del lavoro al livello dei contenuti e dei metodi. Tentare di fare una ricerca corretta, cioè il più possibile seria e reale, implica l'uso di almeno tre strumenti:

a) *il piano di lavoro con verifica;*
b) - *il confronto con estranei;*
c) *la relazione finale di autovalutazione.*

a) Il piano di lavoro riguarda la distribuzione dei compiti e dei tempi a livello individuale, di gruppo e di classe. Ovvio che la complessità e la durata nel tempo del piano di lavoro è una funzione dell'età e dell'esperienza degli allievi. Nel primo ciclo elementare sarà difficile andare oltre il piano di lavoro per uno o due giorni. In questa fase sarà meglio concentrare gli sforzi sulla pianificazione a più livelli (individuale, gruppo, classe) piuttosto che di lunga durata.
Il piano di lavoro individuale riguarda le attività che ciascun allievo vuole portare avanti da solo. Esso viene compilato dall'allievo giorno per giorno su un apposito quaderno. Lo schema del piano sarà all'inizio molto semplice e si arricchirà via via, con l'aumento delle capacità strumentali dell'allievo. Naturalmente questo piano avrebbe scarso significato se non fosse collegato ad un'autoverifica. Dunque, a fianco delle attività indicate nel piano deve esserci lo spazio per appuntare un segno che distingua i progetti realizzati da quelli rinviati. In calce al foglio deve trovare posto una riflessione di fine giornata dello stesso allievo, che esprima la sua soddisfazione per il lavoro svolto oppure un'autocritica circa le parti trascurate. Il piano individuale avrà maggiore importanza all'inizio dell'anno, mentre tenderà a ridursi (senza annullarsi) nella misura in cui si svilupperà il lavoro di gruppo e di classe. Nel secondo ciclo o nelle medie il piano individuale sarà di maggiore durata: settimanale o addirittura mensile. Inoltre, mentre all'inizio le attività individuali sono spontanee del tutto, più avanti si aggiungeranno a quelle scelte liberamente dall'allievo, le mansioni

affidategli dal gruppo. Accanto dunque *all'oggi voglio,* si colloca un *oggi devo* come compito accettato responsabilmente.

Esempio di piano di lavoro individuale semplice (primo ciclo elementare):

Piano di lavoro individuale dell'alunno ________________________________

Classe______________________________

Oggi (data)……………
Voglio… … …
Verifica: l'ho fatto o no?
Disegnare un cavallo ------------------------------------ sì
Raccontare il viaggio fatto con papà --------------- sì
Leggere un racconto sul libro ----------------------- no
Oppure giocare a pallavolo -------------------------- no

Riflessione: sono molto contento di avere disegnato un bel cavallo che la maestra ha appeso al muro e di aver raccontato del viaggio con papà a Giovanni e Mario. Non ho letto niente perché non avevo voglia. Il tempo era brutto, e così non siamo andati in cortile a giocare.

Esempio di piano di lavoro individuale complesso (secondo ciclo o media):

Piano di lavoro individuale dell'alunno ________________________________

Classe______________________________

Nella settimana dal______ al ______ voglio:
Verifica: *l'ho fatto o no?*
Scrivere una lettera a Giovanni,
che abita in Svizzera ------------------------------------ sì
Disegnare il pannello-fondale
per la spettacolazione ------------------------------- metà
Leggere almeno quattro racconti ------------------- sì
Esercitarmi nelle divisioni--------------------------- sì
Proporre all'insegnante una gita sul lago --------- sì
Nella settimana dal _____ al ______ devo:
Raccogliere riviste con articoli sul mare ---------- sì
preparare un racconto per il giornalino ------------ no

intervistare il nonno sui suoi viaggi per nave ---- sì

Riflessione: questa settimana ho fatto quasi tutto ciò che avevo messo nel piano. Purtroppo non ho finito il pannello, e non ho fatto il racconto perché non sapevo di cosa parlare. Metterò queste due cose nel piano della settimana prossima.

Non appena ha inizio un accenno di lavoro di gruppo, si affianca al piano individuale il piano di gruppo. Questo piano di gruppo riguarda le attività che ciascun gruppo presente in classe (di base, di interesse o per compito) si propone di portare avanti in un certo lasso di tempo. Trattandosi di obiettivi più articolati, i piani di gruppo possono essere di durata più estesa fin dai primi tempi. Inoltre sarebbe interessante che i piani di gruppo fossero scritti su una lavagna a fogli mobili appesi al muro e visibili a tutti.
Lo schema del piano di gruppo non è differente da quello individuale: forse si tratteranno compiti più vasti e generali e comparirà spesso la voce *discutere,* essendo il gruppo un primo spazio di elaborazione. Trattandosi di un piano di gruppo, anche la riflessione finale o autovalutazione deve essere di gruppo: quindi occorre un delicato lavoro di decisione. Anche per il gruppo c'è un *volere* e un *dovere,* nella misura in cui la classe sta portando avanti una ricerca collettiva e assegna compiti specifici ai vari gruppi.
Il terzo tipo di piano è quello di classe. Questo subentra quando gli allievi hanno mostrato di avere un buon funzionamento individuale e di gruppo. Una volta però che la classe arriva a pianificarsi in quanto gruppo di classe, questo piano è quello che condiziona tutti gli altri. Quando questo laboratorio pedagogico è avviato, il piano di classe è quello che si decide nelle prime ore della settimana. Vale per tutta la settimana e circoscrive in termini di quantità il tempo a disposizione per il lavoro dei gruppi e per quello individuale. I gruppi ed i singoli potranno fare il loro piano spontaneo, proprio in seguito alle indicazioni inserite nel piano del gruppo classe. Per questa attività di pianificazione a più livelli si può dedicare la prima mattinata della settimana,

riservando un paio d'ore a metà settimana ed altrettante alla fine per le verifiche. Avendo scelto di mettere nel piano di classe di una settimana una ricerca sul gioco, una drammatizzazione e un numero del giornalino, il gruppo classe deve prevedere dei momenti di discussione e decisione assembleare oltre ad assegnare dei compiti particolari ai diversi gruppi. Da qui i vari sottogruppi faranno il loro piano in parte rispettando gli incarichi ricevuti dall'assemblea, in parte esprimendo le loro esigenze. In base ai piani di gruppo, gli individui faranno i loro piani personali affiancando ai loro desideri i compiti provenienti dal gruppo.
È una cascata di esigenze una dentro l'altra, che invita gli allievi a tenere conto sempre dei diversi livelli: individuale, di gruppo e di classe. Né questa attività sembri dispersiva o improduttiva. Attraverso essa gli allievi imparano a discutere, a decidere, ad autoregolarsi e autovalutarsi. Imparano a lavorare ed a verificare a più livelli il loro lavoro. Soprattutto imparano a sentire come proprio tutto il lavoro che viene fatto in classe. Il piano di classe sarà deciso in modo formale e scritto su un grande foglio appeso al muro ed ogni modifica significativa ad esso dovrà essere discussa da tutti e decisa formalmente. Allo stesso modo sarà decisa la riflessione finale, cioè l'autovalutazione della classe, il controllo autonomo del lavoro svolto.
b) Un altro importante strumento di verifica circa i contenuti ed i metodi della ricerca è il confronto con i terzi. Per terzi si intendono gli estranei al gruppo-classe. Il confronto con gli estranei, i diversi, gli altri è fondamentale per uscire dall'isolamento, dal narcisismo collettivo. Quando una classe lavora con entusiasmo c'è il rischio che si chiuda, per godersi le proprie soddisfazioni, che crei una cultura appartata. È indispensabile dunque che ci siano delle verifiche con l'esterno: una corrispondenza con un'altra classe lontana, un dibattito con una classe parallela, un incontro con un gruppo di cittadini qualsiasi. La logica di questi confronti, magari cadenzati in base alle diverse tappe del lavoro, è quella di presentare ciò che la classe sta facendo e chiedere opinioni, suggerimenti e critiche. Oltretutto, il confronto

costringe il gruppo classe a riordinare l'attività, renderla presentabile e trasmissibile: cioè impone di riflettere sul lavoro che si sta facendo. L'incontro o la relazione devono essere preparati in modo da offrire all'interlocutore tutto il materiale e le informazioni che richiede, ed inoltre la classe deve creare un clima che faciliti il libero e spontaneo contributo dei terzi. Utilizzare questi confronti al solo scopo di ottenere una gratificazione o una conferma, può essere positivo a volte, ma alla lunga risulta sterile. Il gruppo classe deve imparare a ricevere, anzi sollecitare i *feedbacks* sia positivi che negativi. Questo discorso vale a maggior ragione per l'insegnante che tende a presentare la "sua" classe come impeccabile: egli per primo dovrà quindi mostrare interesse per i contributi critici al lavoro che si sta facendo in classe. Un insegnante che non accetta *feedbacks* dai colleghi non trasmette certo agli allievi un messaggio di disponibilità.

c) Un terzo strumento di verifica dei contenuti e dei metodi di lavoro è la relazione finale, descrittiva ed autovalutativa. Questa deve essere compilata come se dovesse essere presentata ad estranei. La classe deve fare uno sforzo di analisi descrittiva, obbligandosi in tal modo a rivedere tutto il lavoro passo per passo, con occhio critico. Inoltre la descrizione deve essere accompagnata da una valutazione del lavoro fatto, della soddisfazione ottenuta, dei momenti critici, dei contributi dei singoli sottogruppi. Sarebbe importante che a questa valutazione finale l'insegnante desse il suo contributo, con qualche osservazione riguardante il suo lavoro in quella fase e la sua soddisfazione. Questo dimostra agli allievi come l'insegnante si sente responsabile al pari loro dell'andamento del lavoro e che anche l'autorità è valutabile.

Un ultimo strumento di verifica, che riguarda le ricerche complesse che sfociano in un intervento, è il rapporto con la realtà ed il suo cambiamento. Una ricerca sul gioco, che sfocia in una proposta al quartiere o al comune, trova una verifica nelle realizzazioni concrete che seguono a quella proposta. I risultati non possono riguardare solo fatti palpabili (stanziamenti di bilancio comunale, attrezzature ecc.)

in quanto questi dipendono da variabili lontane dal lavoro di ricerca. Una verifica positiva può concernere un aumento di sensibilizzazione della comunità al problema del gioco infantile; sensibilità che si può misurare da un certo numero di articoli sulla stampa locale, da dibattiti promossi all'interno della scuola o del quartiere, dall'estensione del problema ad altre classi della scuola, o alle famiglie.

5.3- La ricerca sui ricercatori

Ricercare sui ricercatori equivale ad effettuare delle verifiche sul funzionamento *(metodi, processi e dinamiche)* dei sottogruppi e del gruppo classe. Questi infatti sono i soggetti della ricerca. Se il lavoro di ricerca fosse fine a se stesso, cioè avesse il solo obiettivo di aumentare la conoscenza, sarebbero sufficienti le verifiche già elencate nel paragrafo precedente. A scuola invece il problema della conoscenza della realtà è affiancato ad un altro: quello della socializzazione, cioè del funzionamento collettivo. Il metodo della ricerca in classe raggiunge anche il fine della socializzazione, nella misura in cui i ricercatori sanno fare oggetto di ricerca anche loro stessi. Gli strumenti di ricerca sui comportamenti di gruppo sono numerosi e qui accennerò solo ad alcuni. Anzitutto la ricerca sul metodo per eccellenza: lo statuto o il regolamento interno. Esso è il giuramento, la costituzione della classe, cui si ispira il lavoro di tutti i giorni. la norma di funzionamento collettivo, l'istituzione istituita. La carta dei diritti e dei doveri. Essa regola i comportamenti accettabili, definisce le istituzioni della classe, stabilisce le sanzioni e le modalità di elezione dei vari organismi interni. Questo decalogo non è di per sé uno strumento di verifica del funzionamento, lo diventa nella misura in cui esistono dei confronti periodici fra ciò che è *istituito* e ciò che di fatto avviene nella classe.
Di solito questa legge interna che viene fatta per aggiunte e modificazioni successive, rispecchia le esigenze dinamiche della classe. Le occasioni di verifica, cioè di controllo del funzionamento collettivo, avvengono spesso in seguito a fatti di devianza. La legge cioè viene discussa e verificata quando qualcuno la trasgredisce palesemente; allora la

classe sente il bisogno di verificare se è la norma che deve essere cambiata o il trasgressore che deve essere punito. Come ho già detto, la norma ha il vantaggio di esser oggettiva e nota a tutti, addirittura consensuale, quindi sottrae gli allievi all'incertezza del potere dell'autorità. Ecco un esempio di legge statuita in una classe terza elementare:

Questa è la legge della classe 3ª B

1) *Nella nostra classe tutti devono dire apertamente quello che pensano.*
2) *In assemblea chi vuole parlare alza la mano.*
3) *Nessuno deve prendere o rovinare le cose degli altri.*
4) *Chi disturba gli altri tre volte in una mattina passa l'intervallo in classe.*
5) *Chi deve andare in bagno può farlo senza chiede re permesso.*
6) *Chi rompe qualcosa in classe deve pagarla.*
7) *Chi grida o interrompe un compagno più volte può essere escluso dal lavoro.*
8) *Nella classe ci sono cinque gruppi di lavoro, un gruppo di giardinaggio e un gruppo di manutenzione settimanale.*
9) *Ogni gruppo elegge un rappresentante ogni mese e il gruppo dei rappresentanti decide le punizioni per chi non rispetta questa legge.*

Almeno una volta al mese l'assemblea può essere invitata a discutere sulla legge che si è data, per cambiare o aggiungere qualcosa. Spesso il gruppo tende a fare leggi severe e punitive, inizialmente anche per dimostrare all'insegnante la massima serietà. Spetta dunque a questi di invitare la classe a riflettere di volta in volta sulla bontà delle varie regole e sui giudizi che vengono dati degli eventuali comportamenti devianti. Certo è che questi ultimi sono assai meno frequenti nelle classi in cui le norme sono consensuali e tutti le sentono proprie.
Al livello dei processi ci sono due strumenti molto famosi:

a) *il sociogramma di Moreno;*
b) *la tavola di Bales.*

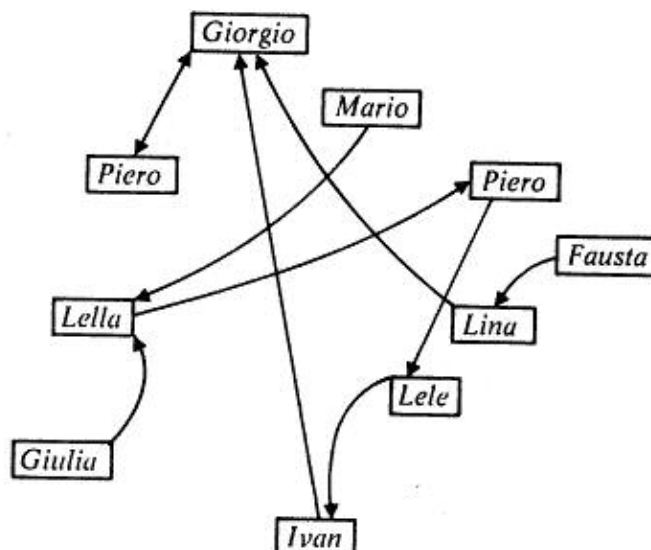
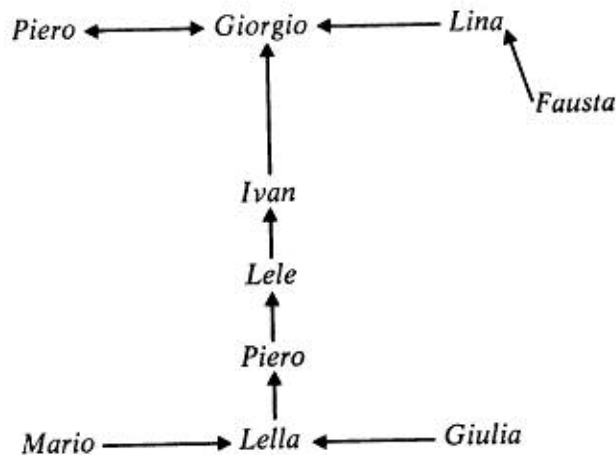
a) Il primo è uno strumento duttile e in un certo senso anche divertente; occorre però fare alcune precisazioni allo scopo di fugare alcuni equivoci. Il *sociogramma* è come un'*istantanea* dei flussi di empatia e repulsione, dei ruoli e della struttura presenti in un gruppo. Sottolineo il termine istantanea, in quanto il sociogramma offre elementi di controllo validi per il momento in cui viene usato, ma suscettibili di trasformazioni radicali in relazione all'andamento del gruppo. Il famoso esercizio che prevede di fare un sociogramma, presentarlo al gruppo, discuterlo e poi farne subito un altro, dimostra che flussi affettivi, ruoli e strutture cambiano anche nel giro di un'ora. Questo significa che lo strumento ha un'efficacia, ma del tutto relativa, e che non è possibile impostare un lavoro di lunga durata sulla base di un solo sociogramma. Né è corretto prendere decisioni drastiche e importanti (formazione e smembramento di classi intere) sulla base di un sociogramma. Questo strumento ha un valore di verifica indicativa e momentanea, sulla quale si possono fare ipotesi di lavoro o avviare proficue discussioni: non molto di più. Come per tutti gli strumenti famosi, del sociogramma ci sono numerose versioni. Per esempio alcuni usano distinguere un sociogramma basato sul gioco ed uno basato sulla produttività. Costoro chiedono agli allievi di indicare il o i compagni con cui vorrebbero giocare e poi separatamente invitano a fare una scelta per portare a termine un certo lavoro. Personalmente ritengo abbastanza speciosa la distinzione, perché nei bambini la componente emotiva ed empatica è assai più forte di quella razionale ed efficientista.
Altri usano chiedere agli allievi di effettuare anche due o tre scelte, per avere un quadro più analitico. Altri affiancano al sociogramma delle scelte quello dei rifiuti. Io credo sia più efficace, oltre che più semplice, chiedere una sola scelta a ciascun allievo, perché questo offre un quadro dei flussi più importanti e inoltre obbliga l'allievo a fare una scelta precisa.
Credo anche assai pericoloso fare il sociogramma negativo, che rischia di sottoporre qualche allievo a frustrazioni troppo pesanti. Premessa a tutto ciò è

che il sociogramma venga reso palese alla classe e se ne faccia oggetto di ricerca, da una parte perché gli allievi sarebbero diffidenti di fronte ad una richiesta di fare un lavoro di cui poi non conoscono l'esito, subito si creerebbero fantasmi circa l'utilizzo dei bigliettini da parte dell'insegnante e dall'altra parte perché, come ho già detto, è indispensabile che gli allievi acquisiscano gli strumenti per autovalutarsi, per ricercare su se stessi. Non partecipare alla classe i risultati del sociogramma significa deprivarla di un importante strumento di analisi.

Come si fa un sociogramma? Ecco come lo uso abitualmente con gruppi di insegnanti o con allievi della scuola dell'obbligo.

Si chiede a tutti i membri del gruppo (sottogruppo o gruppo classe) se desiderano collaborare ad un esercizio che serve a dare loro informazioni sull'attuale situazione del gruppo. Se non ci sono obiezioni si invitano i membri del gruppo a scrivere su un foglietto il loro nome e una freccia che indichi il nome di un compagno col quale vorrebbero stare in gruppo, o fare un gioco, o un compito (la differenza è minima).

Si pregano i partecipanti di scrivere di impulso, senza pensarci troppo, affidandosi alla spontaneità.

Dopo trenta secondi circa si ritirano i bigliettini e si trascrivono sulla lavagna nel modo seguente:

Da questa trascrizione confusa e inutilizzabile si passa al sociogramma vero e proprio, partendo col mettere al centro il membro che ha avuto più scelte.

Come ho detto prima il sociogramma può offrire almeno tre tipi di informazioni: i legami di simpatia e le repulsioni, i ruoli e la struttura del gruppo.
I legami di simpatia risultano evidenti dal grafico, mentre sono assenti quelli di repulsione, perché non abbiamo fatto il sociogramma dei rifiuti. La doppia scelta fra Piero e Giorgio indica una complicità particolare, così come appare chiaro che Giorgio e Lella sono i due poli di attrazione e infine tutte le scelte indicano preferenza e quindi simpatia. Dovendo costituire dei gruppi potrebbe essere utile, pure in via transitoria, rispettare le scelte e per esempio mettere Fausta nel gruppo di Lina invece che con Piero e così via.
I ruoli principali sono anch'essi evidenti: Giorgio è il più popolare (tre scelte) ma anche quello con più potere, in quanto su di lui convogliano tutti, sia pur indirettamente; anche Lella è popolare, potrebbe essere una seconda leader. Fausta, Giulia e Mario sono i periferici, forse emarginati, visto che sono gli unici a non aver avuto alcuna scelta. Si pongono alcuni problemi all'attenzione dell'insegnante e della classe:

- *Giorgio e Lella sono leaders funzionali al gruppo o detengono solo gran parte del potere, attraverso il loro prestigio?*

- *Aiutano o prevaricano?*
- *C'è in sostanza una sola leadership, quella di Giorgio, di cui Lella è soltanto una vice, oppure ci sono due leadership magari in via di contrapposizione?*
- *Inoltre, i periferici, lo sono solo per caso, o sono sulla via dell'emarginazione?*
- *Che fare per loro?*

La terza categoria di informazioni è quella circa la struttura del gruppo. Questo gruppo, ora, sembra mediamente coeso: non ci sono separazioni o isole di sottogruppi (come sarebbe un gruppo neonato o disfatto); ma non ha neppure una forma chiusa, a cerchio (come sarebbe un gruppo ottimale).

Non sfugge a nessuno che queste informazioni descrittive non offrono, da sole, alcuna indicazione circa gli interventi dell'insegnante. Questi non può che agire attraverso la sua sensibilità, la sua esperienza e la sua tecnica cui il sociogramma aggiunge solo qualche informazione supplementare. Non va dimenticato infatti che il gruppo è uno spazio dinamico e che in questa dinamica il ruolo dell'insegnante è cruciale. Egli non può osservare dall'esterno il gruppo-classe e agire su esso, senza tener conto del fatto che la sua semplice presenza provoca nel gruppo ulteriori dinamismi. Il problema è di agire "con" il gruppo invece che "su" il gruppo. Per esempio, può darsi che la leadership di Giorgio sia intesa dall'insegnante come disfunzionale per il gruppo. Un intervento diretto a sminuire il suo ruolo è un'operazione di ingegneria sociale, cioè un intervento "su". Per il gruppo, la diminuzione del ruolo di Giorgio da parte dell'insegnante può significare un atto di prevaricazione, una dimostrazione di sfiducia, una dimostrazione di forza, oppure una regressione del gruppo alla dipendenza verso l'insegnante. Per Giorgio può essere un'umiliazione, l'inizio di un conflitto con l'insegnante, una constatazione d'impotenza.

Un intervento "con", tende invece all'elaborazione collegiale del problema leadership, collaborazione fra prescelti e marginali, responsabilità del leader, rapporto fra questi e l'insegnante. Il sociogramma non è più uno strumento di controllo in mano

all'insegnante, ma un mezzo di autoverifica, patrimonio di tutto il gruppo classe.
b) Un altro strumento famoso per il controllo dei processi è la *tavola di Bales.* Di questa tavola di osservazioni esistono successive edizioni, modificate dallo stesso Bales, oltre che da altri autori. Ciò che conta è comprenderne il metodo, poi ciascun gruppo può costruirsi una tavola propria di osservazione. Un modo assai diffuso per addestrare i membri di un gruppo ad usare questa tavola è quello detto "in acquario". Un gruppo ristretto (4 – 7 membri) effettua un certo numero di interazioni, mentre un altro gruppo osserva in silenzio usando la tavola; poi i gruppi si invertono le parti. Naturalmente lo strumento è utilizzabile anche dal solo insegnante. La tavola serve per l'osservazione dei processi interattivi mediante categorie di comportamento o atteggiamento. Anche questo strumento è descrittivo, nel senso che offre elementi analitici sulle interazioni, senza peraltro approfondire il significato dinamico per il gruppo delle stesse.

Esempio di tavola d'osservazione dei processi interattivi (tipo Bales):

1) Dimostra solidarietà (migliora lo status degli altri, aiuta, ricompensa ecc.)
2) Dimostra rilassamento di tensione (scherza, ride, mostra soddisfazione ecc.)
3) Concorda (accetta, comprende, coopera, accondiscende ecc.)
4) Dà suggerimenti (fa proposte che sottintendono l'autonomia degli altri)
5) Esprime opinioni (valutazioni, sensazioni, desideri, analisi ecc.)
6) Fornisce orientamenti (informazioni, chiarimenti, conferme ecc.)
7) Chiede per orientarsi (informazioni, ripetizioni, conferme ecc.)
8) Chiede per farsi un'opinione (valutazioni, analisi, espressione di sentimenti ecc.)
9) Chiede suggerimenti (direttive, indicazioni, inquadramenti ecc.)
10) Discorda (si rivela passivo, rifiutante, formalista, rifiuta aiuto ecc.)

11) Rivela tensione (chiede aiuto, batte in ritirata, si muove nervosamente ecc.)
12) Rivela antagonismo (sminuisce lo status degli altri, lotta per affermarsi ecc.)

Come si vede sono categorie ridotte all'essenziale. Alcune sono forse troppo generiche, ma questo è il prezzo che si paga all'agilità dello strumento. Possiamo dire che le categorie da 1 a 6 indicano comportamenti attivi e positivi, quelle da 7 a 12 indicano comportamenti passivi e negativi. I primi sono più funzionali allo sviluppo del gruppo, mentre i secondi rispondono più ad esigenze individuali.
La tavola viene usata come una tabella a doppia entrata, sulla quale ci siano le categorie in verticale e i nomi dei membri del gruppo osservato in orizzontale. Per le prime volte il lavoro risulta più semplice se le categorie si usano verso uno o due membri soltanto. Al termine di un certo tempo di osservazione (intorno ai trenta minuti) è possibile catalogare la quantità delle interazioni di ciascuno, la loro qualità in relazione al gruppo e magari anche i nomi dei riceventi e degli emittenti.
Per esempio:

Membri / Categorie	a-Piero	b-Luigi	c-Anna	d-Ugo	e-Clara	f-Gruppo
Solidarietà	*f/f/c/e/*	....	*e/e/a/e/*	....	*c/a/c/a/*	*2 volte*
Rilassamento	*x-x-x-*	....	....	*x*	*x-x*	*1 volta*
Concordia	*f/c/f/e/*	*d/*	*e/e/e/*	*b/*	*f/a/a/*	*1 volta*
Suggerisce	*f/f/f/*	....	....	....	*f/a/a/*	....
Esprime opin.	*x-x-*	*x-x-x*	*x-x-*	*x*	*x-x-x-*	....
Orienta	*f/f/a/c/*	*d/d/*	....	....	*c/f/a/a/*	....
Chiede inform.	*e/f*	....	*e/a/a/a*	*b/e/*	*a/f/a/*	....
Chiede opin.	....	....	*a/a/e/e/*	....	*a/c/*	....
Chiede sugger.	....	....	*a/e/a/e/*	....	*a/a/f*	....
Discordia	*b/b/b/b/*	*a/a/a/a*	....	....	*b/b/d/*	....
Tensione	*x-x*	*x-x-x-*	*x-x-x-x*	*x*	*x-x*	*5 volte*
Antagonismo	*b/b/b/b*	*a/a/a/e*	....	....	*b/b/b/d*	*5 volte*

Come si può vedere dalla tavola allegata (presa da cinque osservatori, ciascuno focalizzato su un membro del gruppo), emergono alcune utili indicazioni circa le interazioni avvenute nel gruppo. Andando a raccogliere le annotazioni possiamo trovare chi ha interagito con chi, in che modo e quante volte. Scopriamo che i membri più attivi nel gruppo sono Piero, Clara e Anna. I primi due più attivi, costruttivi, propositivi; mentre Anna più passiva, dipendente, gregaria. Tutti e tre comunque si stanno sforzando di far lavorare il gruppo, interagendo fra loro, con gli altri due o anche verso il gruppo nel suo insieme. Luigi ed Ugo partecipano meno alle interazioni, in particolare Ugo, assente, passivo, disinteressato. Luigi partecipa per lo più in forma aggressiva, negativa, distruttiva; le uniche due interazioni positive le ha rivolte a Ugo, come in cerca di alleanza. Fra Piero e Luigi è palese un conflitto, così come è chiara la dipendenza di Anna verso Clara. Il gruppo nel complesso è ancora arrancante: qualche evento positivo (ma non attivo), e molte interazioni negative. Anche qui non abbiamo indicazioni sul senso di tutto ciò e sul che fare. Abbiamo solo un'osservazione analitica, quindi più sicura dell'intuito, e abbiamo uno strumento di addestramento all'osservazione.
Come ho detto, questa osservazione si può fare col sistema dell'acquario; in alcuni istituti attrezzati per l'addestramento di insegnanti o conduttori di gruppo si usa il vetro-specchio; altri usano il magnetofono. Quest'ultimo strumento, a parte le difficoltà tecniche di registrazione e trascrizione del nastro, priva l'osservazione di tutti i comportamenti non verbali che hanno tanta parte nei processi interattivi. Per ovviare a questo inconveniente sta diffondendosi l'uso di videoregistratori. Questi mezzi consentono di registrare totalmente una riunione o un'unità di interazione, per poi sottoporle all'attenzione dei membri stessi. Così si elimina molta della discrezionalità cui costringe la tavola di Bales ed il gruppo ha un controllo su di sé mediante la revisione precisa di tutto quanto è avvenuto. A parte il significato ludico ed espressivo che questo strumento può avere, sia con gli adulti che con gli allievi, è

sorprendente la consapevolezza che il *vtr* offre per ciascuno dei singoli atteggiamenti. Fronti corrucciate, mani nervose, gambe intrecciate, gesti particolari, sorrisi passano sul video rendendo chiari un'interazione o un clima di gruppo che prima, mentre il processo era in corso, nessuno era riuscito a captare. Il videoregistratore è uno "specchio che dura nel tempo", consentendo al gruppo di verificarsi quasi in tempo reale.
Il livello di ricerca più profondo è quello delle dinamiche: una lettura del gruppo al microscopio, in cerca dei significati più profondi di ogni singolo evento.
Qui gli strumenti di verifica sono più d'uno, ma lo spazio di interpretazione dell'insegnante aumenta notevolmente. Essendo le dinamiche il nocciolo delle interazioni del gruppo, l'insegnante vi è coinvolto decisamente: questo coinvolgimento aumenta la capacità di analisi e intervento, ma nel contempo la ostacola. Da una parte infatti, essendo l'insegnante dentro le dinamiche, gli è consentito un rapporto attivo; d'altra parte proprio questo essere dentro, può ostacolare il distacco per l'analisi. Da qui l'indispensabilità di uno strumento di formazione e controllo sull'insegnante, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo. Tutti gli strumenti di verifica delle dinamiche si ispirano ad un unico concetto: il gruppo può analizzare ciò che avviene nel suo interno solo focalizzando la sua attenzione su se stesso. Il problema è quello di *autocentrare* il gruppo: parlare di ciò che avviene nel gruppo (s'intende, al livello del profondo) invece che analizzare ciò che il gruppo fa o dice.
Parlare delle sensazioni circolanti nel gruppo, dei vissuti emozionali, del grado di soddisfazione, del senso di appartenenza, delle motivazioni, dei sentimenti, dei desideri, delle gratificazioni e frustrazioni: ecco alcuni argomenti autocentrati. Adulti addestrati o condotti da un esperto, possono utilizzare questo strumento per analizzare le dinamiche del loro gruppo e trovare le vie per lo sviluppo. Nel caso dei bambini il problema è più difficile, essendo per essi ostica l'espressione verbale dei vissuti astratti. Allora possiamo usare

strumenti non verbali oppure questionari di valutazione autocentrata, che facilitino l'analisi delle dinamiche. Sugli strumenti non verbali non mi soffermo, facendo essi richiami ad una vastissima problematica psichica: psicodrammi, drammatizzazioni, espressioni mimiche, azioni gestuali, creazioni musicali e grafiche sono strumenti utilizzabili per la lettura delle dinamiche di gruppo. Il problema è che richiedono una notevole capacità di interpretazione da parte dell'insegnante, oltre ad una padronanza della tecnica esecutiva. Si tratta quindi di strumenti troppo sofisticati, per essere trattati in quest'opera divulgativa. Posso solo menzionare la possibilità di ricavare del buon materiale di analisi, invitando i membri del gruppo a disegnare su un foglio un'immagine simbolica ispirata dal gruppo in quel momento: l'uso dei colori, dei soggetti, degli spazi e delle dimensioni, offre numerosi spunti di verifica. Diffuso è il caso del disegno di un cerchio o soggetto circolare, con un po' distante una figura. Un disegno del genere è una chiara rappresentazione di un vissuto di esclusione: il cerchio è il gruppo, l'appartato è il disegnatore.
Il discorso invece è più semplice nel caso del questionario di autovalutazione. Ne porto due esempi. Il primo è uno strumento descrittivo, abbastanza complesso, più utile come guida per l'insegnante o il conduttore di gruppo; una classe può farne uso solo dopo una lunga abitudine all'autoanalisi delle dinamiche. Inoltre i termini usati sono di tipo astratto per cui un uso è possibile solo verso la fine della scuola dell'obbligo. Ciò non esclude che qualche insegnante possa utilizzarne il criterio, rendendo più semplici i termini usati. Per le riunioni fra insegnanti questo strumento è utilissimo. Esso può essere compilato dall'insegnante solo o eventualmente da tutto il gruppo, al termine di una riunione. Se rifatto più volte a distanza di tempo il questionario offre utili indicazioni sullo sviluppo del gruppo. Naturalmente il compilatore riesce a utilizzare il questionario tanto più ne è addestrato.

Data ______________

Durata della riunione analizzata_______________

Numero dei partecipanti__________

Argomento centrale ________________

Clima del gruppo (Per es.: teso, cordiale, aggressivo, noia ecc.)

Leadership (C'è o no? Chi è? Aiuta il gruppo? ecc.)

Emarginati (Chi sono? Auto o eteroemarginazi one? ecc.)

Sottogruppi (Quanti sono? Collaborano o lottano? ecc.)

Gregari (Chi sono? È funzionale per loro? ecc.)

Competitività (Nel gruppo? Fra sottogruppi? È distruttiva? ecc.)

Aggressività (Da chi e verso chi o cosa? Per fare o contro qualcuno?)

Solidarietà (Da chi, verso chi? ecc.)

Livello di affettività (Sono affettivi i rapporti? C'è amicizia? ecc.)

Efficacia delle comunicazioni (Si parla quanto serve? Chiaramente? ecc.)

Quantità delle comunicazioni (Si parla molto o poco? Chi comunica di più? ecc.)

Capacità di autorganizzazione (Si decide in fretta? Si esegue bene la decisione? ecc.)

Creatività (Ci sono idee nuove? Si cambia spesso? ecc.)

Autoimmagine del gruppo (C'è fiducia? Senso di onnipotenza? ecc.)

Rapporto con il conduttore (Dipendenza? Indipend enza? Competizione? ecc.)

Percezione degli obiettivi (Tutti hanno chiari gli scopi del gruppo?)

Realismo (C'è congruenza fra obiettivi e mezzi?)

Altre annotazioni (per esempio le sensazioni dell'insegnante)

Come si vede si tratta di una scala di categorie riguardanti la situazione del gruppo visto unitariamente. Tale scala può anche essere adattata in funzione delle esigenze specifiche del gruppo stesso. Ciò che conta è l'acquisizione dell'abitudine ad un'analisi dettagliata sulle dinamiche, fatta passo passo, mentre il gruppo lavora. Questa capacità di osservazione, ovvero questa sensibilità, è un elemento cruciale della maturità e del buon funzionamento del gruppo, oltre che del bravo insegnante. La capacità di fare una ricerca sui ricercatori: quando questa è fatta dai ricercatori stessi, significa che hanno acquisito il massimo della autocoscienza.
Il secondo strumento è meno descrittivo e più quantificabile e visualizzabile. Si tratta di una serie di domande sulla situazione del gruppo, con risposte chiuse graduate secondo un punteggio da 1 a 5, dove 1 indica il polo negativo e 5 quello positivo.
Seguiamo il questionario tipo:

Data __________________

1. Sono chiari gli scopi del gruppo?

a) *non ci sono scopi* ------------------------------------- *1*
b) *c'è confusione* -- *2*
c) *mediamente chiari* ------------------------------------- *3*
d) *piuttosto chiari* --- *4*
e) *chiarissimi* --- *5*

2. C'è fiducia e franchezza nel gruppo?

a) *Il gruppo è chiuso e sfiduciato* --------------------- *1*
b) *Il gruppo è sulle difensive* --------------------------- *2*
c) *C'è fiducia e franchezza* ---------------------------- *3*
d) *C'è una buona franchezza e fiducia* --------------- *4*
e) *Eccezionale fiducia e franchezza* ------------------ *5*

3. I membri del gruppo sono sensibili e ricettivi?

a) *Nessuno sa ascoltare* -------------------------------- *1*
b) *Molti sono chiusi in loro stessi* --------------------- *2*
c) *Normale sensibilità e disponibilità* ----------------- *3*
d) *Disponibilità superiore* ------------------------------- *4*
e) *Comprensione fuori del comune* ------------------- *5*

4. Come sono stati affrontati i bisogni di leadership nel gruppo?

a) Non affrontati anzi evitati --------------------------- *1*
b) *Leadership di una sola persona* -------------------- *2*
c) Leadership abbastanza divisa ---------------------- *3*
d) *Chiara distribuzione di leadership* ----------------- *4*
e) *Distribuzione flessibile e creativa* ----------------- *5*

5. Come sono state prese le decisioni del gruppo?

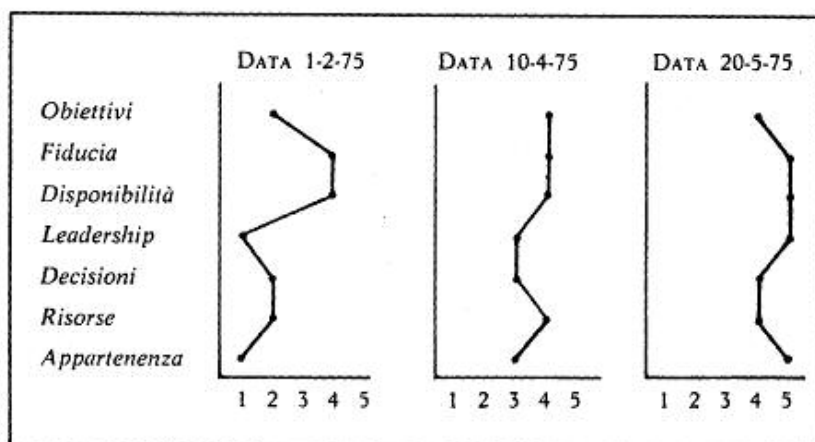
a) Non è stato possibile decidere --------------------- *1*
b) *Hanno deciso in pochi* ------------------------------ *2*
c) Ha deciso a maggioranza -------------------------- *3*
d) *Si è tentato di integrare la minoranza* ------------ *4*
e) *Partecipazione e consenso largo* ------------------ *5*

6. Come sono state utilizzate le risorse del gruppo?

a) Uno o due hanno partecipato, gli altri no ------------- *1*
b) *Alcuni hanno tentato di contribuire ma non sono riusciti* -------------------------- *2*
c) *Utilizzazione media delle risorse* ---------------------- *3*
d) *Risorse ben utilizzate e incoraggiate* ----------------- *4*
e) *Utilizzo pieno ed efficace delle risorse* --------------- *5*

7. C'è nel gruppo un senso di appartenenza?

a) Nessun senso di appartenenza ----------------------- *1*
b) Scarsa unione, rapporti formalmente amichevoli ----------------------------------- *2*
c) Senso medio di appartenenza ----------------------- *3*
d) Discreta unione e appartenenza --------------------- *4*
e) Forte coesione emotiva ------------------------------- *5*

Questo questionario ipersemplificato è solo un esempio: è possibile allungare le domande all'infinito. Il concetto centrale sta nelle risposte previste. Una è praticamente neutra (la n°3); mentre le altre vanno dal molto negativo al poco negativo e dal poco al molto positivo. La quantificazione si può semplicemente fare sommando i numeri delle varie risposte. Nel caso in cui lo usi l'insegnante o il conduttore periodicamente, sarà possibile constatare l'andamento di un gruppo in sviluppo, da un punteggio basso ad uno complessivamente alto. Se non basta una visione generale del gruppo, è anche possibile prendere in considerazione le singole variabili della dinamica del gruppo, addirittura visualizzando. Per esempio:

Come si vede dall'esempio, il gruppo inizia con una discreta disponibilità e fiducia, prosegue aumentando l'utilizzo delle risorse, la chiarezza degli obiettivi; e presenta al terzo controllo una sviluppata appartenenza, buona capacità decisionale e una leadership funzionale e differenziata. Naturalmente questo questionario, come il precedente, è soggettivo, cioè evidenzia le sensazioni e le opinioni del compilatore. I pericoli connessi a questa soggettività possono essere attenuati o da un buon addestramento del compilatore, oppure dall'utilizzo partecipato del questionario. In tal caso esso viene compilato da tutti i membri del gruppo e l'analisi viene fatta sulle medie delle varie risposte. Non si dimentichi che tutti questi strumenti non hanno alcun valore matematico, certificante e valutativo.
Essi servono essenzialmente per aiutare a riflettere sulle dinamiche di gruppo, aumentare la sensibilità, focalizzare l'attenzione sull'autocentratura del gruppo. Oltre ad avere carattere emozionale, *intuitivo,* di vissuto, essi indicano la situazione del gruppo "qui ed ora", cioè nel momento in cui il questionario è compilato. Non è mai sufficiente ricordare che il gruppo è un'entità dinamica, di cui oltretutto anche l'insegnante è parte. Nel momento in cui il questionario è compilato e discusso il gruppo è già cambiato. È come quando fotografiamo una persona: nella fotografia non è più quella che era un minuto prima, mentre dopo la foto è già cambiata. Se non altro, il fatto stesso di fotografarla la cambia

nello stato d'animo, come nella positura. Nei questionari c'è anche l'aggravante della soggettività del compilatore, certo meno neutrale dell'obbiettivo della macchina di autovalutazione del gruppo come nuovi mezzi della docimologia, nuovi trucchi per "dare i voti". I questionari offrono una valutazione dinamica, soggettiva e relativa del gruppo, fotografica. Non si cada dunque nell'errore di utilizzare questi semplici strumenti: cioè tutto l'opposto di quello cui tendono i tradizionalisti della valutazione. Il loro scopo non è quello di giudicare per premiare o punire; ma quello di offrire elementi per cambiare. Essi servono ai ricercatori per ricercare su loro stessi, al fine di essere più consapevoli nella ricerca sulla realtà.

5.4-La ricerca sull'insegnante o sul conduttore

Ho detto che il buon lavoro di un conduttore di gruppo di adulti o di un insegnante dipende dal grado di addestramento della sua sensibilità e da una costante verifica del suo ruolo e del suo comportamento. Circa l'addestramento della sensibilità ci soffermeremo più avanti: esso è un problema di prima formazione e di formazione permanente, oltre che di una discreta maturità. L'addestramento tuttavia non basta, se non è accompagnato da un controllo permanente. Mentre il primo deve essere seguito dal secondo, questo può sostituire il primo: il controllo è quindi più importante anche dell'addestramento. Per controllo intendo la verifica costante dell'insegnante o del conduttore su di sé, l'autovalutazione: la ricerca su di sé fatta dal conduttore stesso del gruppo. Questa ricerca è indispensabile per controllare tutte le dinamiche dell'insegnante verso il gruppo, e cioè uso del potere, identificazioni, controtransfert, aggressività e simpatie, ecc.
L'uso del potere è la prevaricazione dell'insegnante sulla classe, è la direttività immotivata, l'imposizione del proprio modo di vedere e dei propri interessi: comportamenti o atteggiamenti cui è sottoposto, più o meno inconsciamente, ogni ruolo d'autorità. L'identificazione è un processo attraverso il quale noi ritroviamo negli altri parti di noi, oppure in noi parti degli altri: è l'insegnante che vede nell'allievo l'immagine di sé. Il controtransfert è il processo

inverso del transfert. Nel transfert il membro del gruppo si rapporta al leader o all'insegnante, allo stesso modo con cui si è rapportato in passato con una significativa figura della sua vita (per esempio il padre o la madre). Nel controtransfert sono l'insegnante o il conduttore a vivere il rapporto con il gruppo o alcuni membri di esso, "come se fossero" altre entità significative già passate: è il caso dell'insegnante anziano che vede in un allievo il proprio figlio da piccolo. L'aggressività è il normale sentimento che può derivare da una situazione di tensione o da una frustrazione; così come la simpatia è un sentimento di propensione e di attenzione verso qualcuno a causa della sua affinità o della sua carica umana. Mi sembra superfluo affermare che tutti questi processi sono ineluttabili in qualsiasi persona: il problema non è dunque evitarli, cosa impossibile, ma gestirli. Gestirli significa tener conto che esistono ed evitare che l'azione dipenda tutta da questi processi. Essi soddisfano ai bisogni dell'insegnante, mentre la sua azione deve il più possibile essere orientata ai bisogni della classe. Non parlo certo della necessità missionaristica di alcuni insegnanti di annullarsi. Costoro credono sia giusto reprimere ogni loro pulsione, ogni desiderio, ogni sentimento, ogni soggettività in nome della giustizia, dell'uguaglianza e dell'imparzialità. Ammesso e non concesso che questo sia umanamente possibile, essi in realtà mostrano agli allievi un modello antiumano, freddo e razionale. Al contrario l'insegnante deve essere se stesso nella pienezza del termine, aspetti negativi compresi. Semmai è utile che questi ultimi siano sotto controllo, cioè se ne abbia coscienza. Avere coscienza di vivere un processo identificatorio e discuterne, è il modo migliore per superarlo.
Questa ricerca dell'insegnante circa i propri atteggiamenti e comportamenti, può avvenire essenzialmente in tre modi. Il più semplice è quello della stimolazione di verifiche da parte del gruppo: l'insegnante o il conduttore che addestrano il gruppo a dar loro frequenti feedbacks hanno già un ottimo strumento di autovalutazione. I feedbacks possono essere spontanei, se il gruppo è a un buon livello di funzionamento, oppure sollecitati e guidati da

questionari sul tipo di quelli prima indicati. Inizialmente, essendo l'autorità oggetto dell'indagine, si possono lasciare i membri del gruppo nell'anonimato. Facciamo un esempio:

Data___________
1. *Sono soddisfatto del lavoro di questo gruppo?*
2. *Sono soddisfatto del contributo dell'insegnante al gruppo?*
3. *Di fronte all'insegnante mi sento libero di esprimermi?*
4. *L'insegnante mi sembra: il papà? un amico più grande? uno scienziato?*
5. *Mi sembra che l'insegnante ci aiuti troppo o troppo poco?*
6. *C'è qualche compagno che l'insegnante tratta meglio?*
7. *L'insegnante ci lascia decidere qualcosa da soli?*
8. *Il modo di fare dell'insegnante entusiasma il gruppo o gli mette paura?Se non ci fosse l'insegnante per un giorno, riusciremmo a lavorare ugualmente?*

Le domande sono solo indicative e possono essere aumentate a piacere. Con le stesse domande, cambiando il soggetto, l'insegnante può compilarsi un questionario di autovalutazione, magari confrontando la propria percezione di sé con la percezione che il gruppo classe ha di lui. Via via che i rapporti in classe diventano meno formali e più confidenziali, aperti e fiduciosi, è sufficiente affidarsi ai feedbacks spontanei che il gruppo darà in continuazione all'insegnante. Feedbacks che possono essere diretti (giudizi, sentimenti, contatti ecc.), ma anche indiretti. Molti comportamenti di gruppo possono essere letti come feedbacks indiretti all'insegnante: per esempio il disinteresse per un'iniziativa proposta dall'insegnante è un feedback. Un secondo strumento di controllo dell'insegnante su se stesso è la partecipazione come semplice membro ad un gruppo di ricerca di adulti (colleghi o no). L'insegnante vive così una doppia appartenenza: quella della classe in cui è conduttore e quella del gruppo di colleghi in cui è partecipante. Nel gruppo classe fa il conduttore, nel gruppo di colleghi fa l'allievo. Non ha alcuna importanza se i contenuti del lavoro dei due gruppi non hanno affinità fra loro: per esempio in classe si

porta avanti una ricerca sul gioco nel quartiere, nel gruppo insegnanti una ricerca sull'inserimento degli handicappati. L'effetto "vasi comunicanti" fra i due gruppi è enorme a livello di vissuto esperienziale.
L'insegnante, trovandosi con colleghi a lavorare in gruppo, prova su di sé tutte le difficoltà, le ansietà, gli ostacoli che provano i suoi allievi. Se poi il gruppo insegnanti è condotto da una leadership formale (preside o psicologo), l'analogia è completa. È quello che si è verificato nei recenti corsi abilitanti. Pur essendo stati praticamente inutili sul piano delle conoscenze pedagogiche e didattiche, se hanno avuto un risultato, è stato quello di mettere gli insegnanti per qualche mese nei panni degli allievi. L'apprendimento è passato attraverso l'esperienza diretta. Lo sforzo di leggere i processi, le dinamiche e i metodi di lavoro nel gruppo dei colleghi, offre all'insegnante un'ottima verifica per la lettura degli stessi fenomeni nel gruppo classe. L'analisi dell'insegnante del suo modo di porsi, del ruolo che assume, delle difese che adopera nel gruppo di colleghi, gli consente di affinare gli stessi comportamenti nel gruppo classe. I feedbacks che l'insegnante riceve dai colleghi, lo aiutano ad aver coscienza degli atteggiamenti che certo usa anche in classe. I cambiamenti cui è costretto nel gruppo dei colleghi, lo arricchiscono e gli offrono una flessibilità, una disponibilità molto utile per migliorare il suo lavoro in classe.
Un terzo tipo di controllo, più raro ma di grande efficacia, è quello dei gruppi di apprendimento e dei gruppi di addestramento alla sensibilità *(sensivity training,* oppure T-Groups). In teoria i gruppi di ricerca fra colleghi sarebbero sufficienti per il controllo del lavoro dell'insegnante, se funzionassero effettivamente. Purtroppo, sia per ostacoli strutturali (tempo, spazio, costi ecc.) sia per motivi psicologici (diffidenza, competitività, scarsa motivazione, ecc.), i gruppi di ricerca fra colleghi, o fra adulti in genere, sono molto rari e molto gracili. O non se ne fanno o provocano frustrazioni enormi a chi ci si butta. consigliabile allora arrivare al gruppo di ricerca, solo dopo un adeguato addestramento della sensibilità e dell'abilità, realizzato con l'aiuto di specialisti. Nei

gruppi di apprendimento il compito del gruppo è discutere ed analizzare fra colleghi (cioè persone che fanno lo stesso mestiere) *casi* particolari di crisi nel gruppo-classe, di rapporti interpersonali difficili, di problemi di ruolo. Mediante questa analisi, non solo i partecipanti possono chiarirsi alcuni problemi professionali, ma nel contempo imparano a lavorare in gruppo. Questi tipi di gruppo, per lo più composti da otto – dodici persone, si riuniscono una o due volte la settimana per qualche mese, alla presenza di un conduttore specializzato.

I gruppi di addestramento alla sensibilità *(T-Groups)* sono gruppi che hanno il compito di vivere ed analizzare le dinamiche del gruppo stesso: l'oggetto di indagine del gruppo è il gruppo. Questi gruppi si dicono anche autocentrati, nel senso che non si occupano della realtà esterna (gruppo di ricerca) o della professione dei membri (gruppo di apprendimento), ma della realtà interna. Si analizza ciò che avviene nel gruppo, mentre avviene. Mentre gli altri gruppi sono centrati sul "fuori" o sul "là e allora" i *T-Groups* sono centrati sul "dentro" e sul "qui ed ora". Attraverso questo lavoro l'insegnante affina la sua sensibilità, misura e modifica il suo comportamento relazionale, si addestra all'esame simultaneo di contenuti, metodi, processi e dinamiche. Quest'esperienza è cruciale per chiunque voglia condurre un lavoro di gruppo. È un metodo di formazione e di verifica dell'attività di conduzione. Anche questi gruppi si possono realizzare con incontri settimanali a numero limitato (8-12) di partecipanti e con la conduzione di un trainer esperto. Tuttavia, essendo molto elevato il livello di coinvolgimento emotivo richiesto ai partecipanti, per il successo del *T-Group,* riunioni brevi e distanziate non consentono un'adeguata concentrazione e un superamento delle difese più comuni. I *T-Groups* si effettuano prevalentemente in seminari intensivi, meglio se residenziali, della durata da tre a sette giorni. La concentrazione e l'intensità dell'esperienza fanno il successo di questi tipi di gruppi. Qualcuno ha affermato che il *T-Group* è la più importante scoperta delle scienze sociali degli ultimi trenta anni, e chi ne ha fatto l'esperienza non stenta a crederlo. Inoltre,

poiché uno dei temi centrali del *T-Group* è l'elaborazione del ruolo dell'autorità, gli insegnanti possono trovare in quest'esperienza una verifica eccezionale del ruolo da loro svolto in classe.
Perché questi tipi di gruppo (ricerca, apprendimento, *T-Group)* abbiano un serio significato di crescita e verifica personale, è indispensabile che i conduttori o i trainers siano perfettamente addestrati a loro volta. Il titolo di studio o la professione non hanno quasi nessuna importanza. Di solito troviamo operatori sociali in senso lato: psicologi, sociologi, animatori, insegnanti, assistenti sociali ecc. Ciò che conta è che queste persone abbiano una precisa formazione di gruppo. Così come un insegnante non può avviare una ricerca di gruppo in classe, se non è egli stesso formato e coinvolto costantemente in situazioni di gruppo; allo stesso modo chi conduce gruppi di ricerca, di apprendimento o di sensibilità per adulti deve essere formato e “controllato” o “verificato” in situazioni di gruppo. Troppo spesso insegnanti e operatori sociali, spinti dall'esigenza di un aiuto alla loro professionalità, si affidano a parolai inesperti e mistificatori. La formazione alla conduzione di gruppo richiede da uno a due anni di tempo, con almeno tre esperienze di partecipazione a gruppi autocentrati *(T-Group),* l'osservazione in affiancamento ad almeno altre tre esperienze di gruppi di vario genere, oltre all'approfondimento teorico dei principali temi della psicosociologia (scienza che studia in particolare i gruppi).

Capitolo 6
STRATEGIA E TATTICA DEL CAMBIAMENTO PEDAGOGICO

Probabilmente molti lettori, giunti verso la fine di questo libro, avranno già abbandonato l'idea di avviare ogni innovazione educativa, rinforzati nelle loro difese dall'apparente difficoltà che si collega al cambiamento. Altri, forse, saranno motivati a provare, nel desiderio di dare un personale contributo all'ormai ineluttabile mutamento della scuola. A questi ultimi si rivolge il presente capitolo, che si propone di fornire indicazioni e problematiche sui "modi" con cui l'innovazione può essere avviata e realizzata con successo. Essendo la classe un sistema, inserito nel sistema scolastico, inserito a sua volta nel più vasto sistema sociale, è intuitivo che ogni mutamento nella classe deve tener conto delle ripercussioni sui sistemi limitrofi. Lo spontaneismo e l'improvvisazione sono dunque dannosi e pericolosi. Come ho già detto infatti, mentre la pedagogia tradizionale non è costretta a dimostrare la sua efficacia in quanto poggia sull'abitudine, una pedagogia innovativa non può fare a meno di successi, anche piccoli. Dal punto di vista dell'insegnante, che nell'innovazione mette la sua credibilità e il suo prestigio, e quindi rischia le critiche, le accuse, il disprezzo, a volte anche la carriera. Dal punto di vista del movimento innovativo in generale, perché ogni insuccesso della sperimentazione è una carta a vantaggio della conservazione e della restaurazione. Non dico che l'innovazione è un rischio per gli allievi, in quanto credo fermamente che essi rischino frustrazioni, ignoranza, diseducazione in egual misura coi metodi tradizionali e con quelli innovatori. Si parlerà dunque di una strategia e di una tattica del cambiamento, per indicare i metodi, le capacità, gli accorgimenti di cui deve fare uso (a breve e a lungo termine) l'insegnante che voglia introdurre nella scuola, e correttamente, l'insegnamento attraverso la ricerca di gruppo. Perché un insegnante si ponga nell'ottica di un operatore sociale, professionista del cambiamento,

occorrono alcune condizioni che vanno brevemente accennate.
Anzitutto occorre che questo insegnante possieda la dimensione del futuro e della speranza. Il cambiamento reale deriva sempre da un progetto, cioè dalla capacità di *gettare avanti* (progettare) il pensiero, nella definizione di una scuola e di una società che ora non esistono. L'assenza di questo progetto equivale alla ripetizione e alla morte. Il progetto sarà embrionale, generico, indistinto, ma esiste come aspirazione e tensione. Collegata alla dimensione del futuro è la dimensione dell'incertezza. Il cambiamento è possibile solo nell'assunzione dell'incertezza e dell'insicurezza, che derivano dall'abbandono del passato. Agire per un progetto futuro e indistinto, richiede la forza di rompere con una realtà passata e precisa. Poiché questo viaggio nel futuro è permanente, occorre che si appoggi su un'accettazione dell'incompiutezza, del divenire incessante; ad una visione dinamica e dialettica della realtà e della storia. La certezza come la compiutezza sono l'antifuturo; il senso del finito e definito è statico, e conduce all'entropia.
La seconda grande polarità del cambiamento, assieme al futuro, è quella del plurale. Il progetto non può che essere sociale, comprendere gli altri e il mondo. Ogni cambiamento significativo riguarda la dimensione plurale dell'esistenza, comprende gli altri e il di fuori. Il cambiamento dunque si colloca nel punto cruciale di una doppia contraddizione: *passato – futuro* e *individuo – sociale.* Esso è la sintesi dinamica di queste contraddizioni; è quindi duale (doppio) per sua natura. In concreto questo significa che tutto quanto riguarda il cambiamento è oggetto della nostra ambivalenza: le resistenze al cambiamento sono fuori e dentro ciascuno di noi. Questo non vuol dire che "di notte tutte le vacche sono nere" Certamente nella scuola ci sono insegnanti che lavorano di più per il cambiamento, per il futuro ed il sociale; ed altri che lavorano di più per la conservazione, il passato e il particolare. Ciò che voglio dire è che si tratta solo di un problema di gradazione, e che gridare ad ogni riunione che si è

per il cambiamento non equivale sempre a cambiare realmente.
Per l'operatore sociale essere nella dimensione del futuro, dell'incertezza e dell'incompiutezza e nella dimensione del plurale, del doppio e della contraddizione, significa essere in possesso di un'elevata sicurezza psicologica. Quella sicurezza già indicata in un precedente capitolo, a cinque stadi: *oggettuale, personale, interpersonale, gruppale, valoriale.* In altre parole possiamo dire che all'insegnante innovatore necessita una socializzazione matura e completa. Paradossalmente agli insegnanti innovatori occorrerebbe proprio quella scuola che non hanno avuto e che essi sono chiamati a fare. Ma forse non è un caso: proprio perché la scuola fino agli anni '70 è stata una scarsa agenzia di socializzazione, ora occorrono insegnanti e operatori sociali che lavorino per il cambiamento. Se così non fosse stato, forse il cambiamento sociale sarebbe avvenuto in modo naturale, col contributo di tutti gli uomini. Poiché il cambiamento è contraddittorio e duale, occorre iniziare a innovare anche se le condizioni non sono tutte favorevoli. Occorre conquistarsi quella sicurezza che non abbiamo, attraverso il lavoro scolastico e sociale di tutti i giorni.

6.1- Perché cambiare?

Quando si arriva a queste considerazioni è facile domandarsi: *Chi ce lo fa fare? Perché cambiare?* Alcuni, che pure sanno rispondere a queste domande, si chiedono poi: *Perché devo farlo proprio io?* La risposta può essere molto semplice e sintetica: dobbiamo cambiare quando i costi da sopportare per non cambiare sono più alti di quelli che dobbiamo sopportare per cambiare. Da una parte c'è l'insegnante, con le sue aspirazioni di benessere economico, di status, di successo pedagogico, di stima da parte di genitori, colleghi e superiori, col suo ideale di scuola e di società. Dall'altra parte c'è la realtà. Finché le due cose, realtà e aspirazioni, sono vicine, il bisogno di cambiare non viene percepito. Il problema sorge quando nasce una divaricazione, e diventa drammatico quando la divaricazione è

abissale. Ne ho già parlato nel primo capitolo. La società e quindi la scuola, fino agli anni ‘60, erano sistemi abbastanza integrati. I valori, i modelli di comportamento, la cultura erano largamente unitari e condivisi. Nella società ciascuno aveva un posto preciso, bello o brutto, e nessuno (o quasi) si lamentava se non con se stesso. La scuola era la fabbrica da cui uscivano cittadini con una cultura unitaria di base e classe dirigente.
Gli insegnanti erano i precisi e silenziosi esecutori di questo progetto formativo. Compensati discretamente sul piano economico, molto bene sul piano del prestigio, selezionati in modo ferreo, in base all’adesione ai valori culturali accettati dalla generalità, incaricati in monopolio di istruire e selezionare. Forse il lavoro in classe non era tanto autonomo e libero come invitava la Costituzione, ma sembrava libero nella misura in cui i più avevano sposato con entusiasmo le direttive ministeriali. I genitori erano rispettosi e timorosi deleganti dell’educazione dei figli alla competenza tecnica degli insegnanti: in cambio di quest’abdicazione totale, il premio era la partecipazione al lotto della promozione sociale. Il sistema era dunque integrato, nel senso che non c’erano sensibili discrepanze fra realtà e bisogni avvertiti dai più.
Dal ‘60 al ‘70 le cose cambiano. In un processo circolare di influenze fra sistemi, la società provoca un cambiamento nella scuola e questa forse aiuta il processo di cambiamento della società. Da una parte le esigenze di sviluppo del sistema industriale ed economico, dall’altra l’aumentata coscienza e cultura di parti sempre maggiori di popolazione, contribuiscono ad un decennio di sconvolgimenti culminanti nel famoso “autunno caldo”. Non mi soffermo a dare di questo processo un giudizio di valore, che preferisco lasciare al lettore: mi basta prenderne atto. Nel 1970 fra situazione reale della scuola e bisogni degli insegnanti, degli allievi e dei genitori c’è un abisso. Il perché cambiare nasce dalla consapevolezza che l’insoddisfazione supera la soddisfazione. Nella variabile soddisfazione comprendo un elevato numero di elementi. Alcuni insegnanti tendono a ridurre l’analisi della

soddisfazione all'ambito della classe: lì si sentono realizzati malgrado tutto. Quindi credono di poter fare a meno di cambiare anche se alcuni colleghi lo chiedono, se lo suggeriscono i mass-media, se lo propongono i genitori degli organi collegiali. Piano piano questi insegnanti non si accorgono che, per evitare discrepanze fra la realtà ed i loro bisogni, sono costretti ad isolarsi e chiudersi nella classe, diventando a volte emarginati o vittimisti. Con ciò non voglio dire che l'insegnante debba cambiare in tutto ciò che gli altri chiedono: sostengo che egli deve "stare dentro" il flusso del cambiamento, discutendo o magari litigando. Penso che l'insegnante debba mettere fra le componenti della sua soddisfazione i rapporti coi colleghi, il dibattito sulle tesi pedagogiche circolanti, la stima di sé come persona viva e attiva. L'atteggiamento di chiusura è entropico, cioè porta alla degradazione psicologica e culturale. Oltretutto non è quasi mai naturale; spesso è molto costoso.

In questi anni, a ben vedere, il problema del cambiare non si pone più. Il mutamento sta avvenendo, vorticoso, caotico, contraddittorio intorno a noi, in tutti gli spazi sociali. Il problema è solo scegliere fra il *cambiare attivamente* o il *lasciarsi cambiare.* Gli americani dicono fra changing e change, cioè fra l'essere attori, protagonisti del nostro lavoro e della nostra vita; e l'essere comparse, ombre alienate e trascinate dal flusso della storia. Il problema ancora una volta è fra l'essere "parte" (partecipe) del futuro e del plurale, oppure del passato e del singolare. Ripeto che non si tratta di essere d'accordo, sposando un conformismo progressista dopo il divorzio dal conformismo conservatore. Al contrario, nelle fasi di cambiamento storico, è vitale l'importanza della tradizione e della forza critica. Occorre però desiderare che il progetto di scuola nuova non sia fatto senza il nostro contributo, qualsiasi esso sia. Nessuno può dire, con un minimo di coscienza, di non avvertire contraddizioni nel lavoro scolastico di questi anni. Ognuno di noi si va chiedendo se veramente i programmi scolastici corrispondano ancora al concetto di cultura, così come è oggi inteso. Ognuno si chiede come si

concilia l'obbligo scolastico con la bocciatura; il diritto allo studio col costo dei libri di testo. Ogni insegnante si chiede se possiede veramente quella competenza tecnica per la quale la famiglia gli ha delegato per decenni l'educazione dei figli. Si chiede come conciliare le esigenze del profitto con quelle della socializzazione; l'obbligo di gestire collegialmente il processo educativo con l'inveterata abitudine al lavoro solitario. Si chiede come si collega l'isolamento dell'istituzione scolastica con la domanda sociale, sempre più pressante, di apertura. Si chiede che significato abbia il valore del titolo di studio, dell'esame di Stato, della pagella.
E ancora, quale insegnante non si è chiesto se sia vera la sua ipotetica autonomia, stretta fra programmi ministeriali e autorità del direttore? Chi non si è domandato come recuperare un prestigio sociale smarrito e uno stipendio corroso dall'inflazione? Chi non si è chiesto a cosa serve oggi fare l'insegnante e come lo si possa fare in modo socialmente utile e personalmente gratificante?
Ecco solo alcune delle contraddizioni fra realtà e ideali che l'insegnante medio affronta ogni giorno. Mi pare siano fin troppe, per rispondere alla domanda: *Perché cambiare?.* Di fronte a questa consapevolezza, a questo desiderio generalizzato, manca ancora un'assunzione individuale della responsabilità del cambiamento.
Pochi sono quelli che rispondono con decisione alla domanda: *Perché devo cominciare proprio io?* Saltano fuori tutti gli alibi già descritti: quello tecnocratico *(non so come),* quello strutturalista *(mancano i mezzi),* quello corporativo *(noi vorremmo, ma gli altri no).* Non c'è dubbio che il cambiamento sociale e della scuola come istituzione non sia compito diretto del singolo insegnante. I mutamenti macrosociali, sono promossi da forze di vaste dimensioni come i sindacati, i partiti, gli organi statali. A certi livelli, il contributo che può dare l'insegnante è quello del semplice cittadino, politicamente sensibile. Ma c'è uno spazio di cambiamento che è proprio dell'insegnante o del gruppo di insegnanti: è il cambiamento microsociale che ha come spazio la classe, il circolo o l'istituto, al massimo il quartiere, o

la piccola comunità di paese. Classe, circolo e quartiere sono dimensioni umane, agibili dall'individuo col paziente lavoro di tutti i giorni. Sono gli spazi in cui le grandi macchine sociali (partito, sindacato, amministrazione) hanno un potere di intervento pressoché inesistente. Una legge statale o un contratto nazionale che non trovano il consenso e l'adesione a livello microsociale vengono totalmente trascurati. In quante scuole, in quante classi stiamo ancora aspettando di veder applicata nello spirito la legge sulla Scuola Media Unica del 1962? Tutti sanno che in quella legge si parlava del lavoro di gruppo in classe e del metodo induttivo, come i cardini della nuova pedagogia suggerita dallo Stato. Se a 15 anni di distanza, si pubblica un libro come questo (che a molti parrà anche utopistico), significa che per molti aspetti il microsociale è più forte del macrosociale. Don Milani ha realizzato più cambiamenti, nel proprio piccolo spazio e non solo in quello, che una legge del Parlamento sul territorio nazionale. Cambiare a livello microsociale è dunque possibile. Aggiungerei che è doveroso e che è soddisfacente. Doveroso perché ogni insegnante ha un ruolo sociale, affidatogli dalla comunità, e lo deve interpretare nel modo più completo e produttivo possibile. Quando nel momento del Giudizio Universale Scolastico gli insegnanti si lamenteranno dell'assenteismo statale, dell'autoritarismo dei direttori e presidi, della latitanza o dell'invadenza dei genitori, si sentiranno chiedere dal Giudice: *E voi, cosa avete fatto, voi?*

È soddisfacente perché agire per il cambiamento soddisfa il bisogno dell'insegnante di essere padrone del suo lavoro, responsabile, autonomo e attivo. Agire per cambiare il lavoro e l'ambiente pedagogico significa battere l'alienazione e la solitudine, battere la disperazione con la speranza.

Agire per cambiare significa riappropriarsi del desiderio e dell'autonomia che l'istituzione ci ha sottratto; riprendere la possibilità di "ricercare" la nostra realizzazione, rifiutando di tradurla nello stipendio statale.

6.2- Per chi cambiare? Chi é il cliente?

Uno dei problemi più dibattuti dagli operatori sociali in generale e dagli insegnanti è quello relativo al "cliente". Cioè al soggetto per il quale si lavora. Dobbiamo respingere l'ipotesi missionaristica, che vede l'operatore sociale tutto annullato nel servizio agli altri, alla comunità. L'insegnante non è né prete, né santo. L'insegnante è una persona che lavora, quindi non è scandaloso dire che egli lavora anzitutto per sé, per vivere, per realizzarsi come persona. La scelta di questo particolare mestiere, oltre che al caso, è legata ad attitudini, bisogni e aspirazioni di chi lo sceglie. Per alcuni c'è alla base un bisogno di status e di remunerazione interessante, in considerazione del part-time. Per altri c'è un bisogno di maternità o paternità allargata: tanti figli da far crescere o plasmare. Per altri c'è un bisogno di impegno culturale: artisti, letterati, scienziati che vedono nell'insegnamento uno spazio per coltivare le loro inclinazioni, non avendo potuto coltivarle in ambiti più appropriati (gallerie d'arte, giornali o editoria, laboratori di ricerca, ecc.). Per altri infine c'è un bisogno di impegno sociale e politico: arrivano alla scuola considerandola un'istituzione cruciale per il cambiamento della società. Tralascio di citare le scelte fatte per condizionamenti economici (bisogno del posto statale sicuro, ecc.) perché non le considero scelte vere e proprie. In molti insegnanti ci sono queste motivazioni, singole o accoppiate, ed altre. È naturale che essi si adoperino per soddisfarle, come i lavoratori dì tutte le altre categorie. Ogni volta che il lavoro a scuola non soddisfa queste loro motivazioni, si sentono frustrati ed insoddisfatti. Se questa contraddizione non basta a spingerli ad agire il cambiamento, le cause sono molte. Dalla struttura repressiva del sistema scolastico, alla loro formazione individualistica che ne impedisce una socializzazione. Dal fatto che per molti il lavoro scolastico è secondario rispetto a quello di casalinga, al timore di trascurare gli allievi in favore delle loro aspirazioni.

Credo però che un insegnante non realizzato sia difficilmente un buon modello per gli allievi. Deve essere considerato "pedagogico" anche il lavoro che

l'insegnante svolge per realizzare le sue motivazioni. Ma c'è un altro motivo che complica le possibilità degli insegnanti di soddisfare le loro motivazioni: un'enorme confusione circa la natura del "cliente". Chi è il soggetto dell'azione pedagogica di cui essi sono interlocutori? Per chi lavorano? A chi devono dare ascolto? Fino a quando la società e la scuola erano sistemi integrati, non c'erano problemi: l'organizzazione scolastica era una piramide burocratica, regolamentata da leggi e circolari. Tutto era previsto dal legislatore e dal Ministro; per eventuali dubbi c'erano il Provveditore e il preside o direttore. L'autonomia degli insegnanti era quasi solo teorica, ma non ci si faceva caso: in cambio di una libertà faticosa, c'era la certezza di una routine collaudata. Fra leggi, regolamenti, circolari, consigli e verbali dell'autorità e riviste didattiche che pubblicavano le lezioni giorno per giorno, l'ultima cosa da cui l'insegnante era sfiorato era il dubbio.
Dal '68 in poi, cambiano tre cose: gli studenti si ribellano, i genitori diventano più invadenti, alcuni colleghi (di solito più giovani) sollevano obiezioni. Come se non bastasse anche la stampa e le organizzazioni sindacali unitarie, fino ad allora lontane dai problemi scolastici, aumentano gradatamente la loro ingerenza nelle questioni pedagogiche e didattiche. Di fronte a questo cambiamento di quadro generale, le Autorità (Parlamento, Ministro, Provveditore, Preside ecc.) si fanno sempre più latitanti. Arrivati al 1976, gli insegnanti non sanno più "chi comanda". Per la prima volta, da decenni, l'insegnante è nelle condizioni di dover scegliere da sé, con larga autonomia, il cliente ideale cui ispirare il suo lavoro. Ancora una volta, il problema è semplice per gli insegnanti conservatori. Essi restano per lo più attaccati alla tradizione e introducono lievi innovazioni solo se caldeggiate o approvate dall'autorità (direttore o preside). Per gli insegnanti innovatori ci sono più problemi. Essi oscillano fra l'identificare come clienti "i bambini ed i loro interessi" oppure "la comunità ed i bisogni da essa espressi". Nel primo caso c'è la difficoltà ad interpretare gli interessi reali degli allievi, distinguendoli dalle presunzioni aprioristiche

dell'insegnante. Nel secondo caso c'è la difficoltà di incarnare il concetto astratto di comunità, in persone, gruppi o idee particolari.
Oltretutto in entrambi i casi c'è il pericolo di un unanimismo generico e di uno scarso ausilio per l'azione. Fra gli allievi c'è infatti il figlio del dottore, già preparato ad apprendere e mentalmente agile, e il figlio del contadino con interessi molto diversi e una cultura del tutto particolare. Analogamente nella comunità sono compresi amministratori locali, partiti, sindacati, lavoratori politicamente sensibili e genitori estranei al dibattito culturale, stampa locale, imprenditori e artigiani, associazioni e gruppi parrocchiali, colleghi insegnanti e organi collegiali. Inoltre nella comunità c'è anche l'insegnante stesso con la sua cultura, personalità e ideologia. E allora?
A mio avviso il problema del cliente va distinto in due fasi: una di *impostazione ideale* ed una di *prassi concreta.*
Sul *piano ideale* o ideologico credo che il cliente, per l'insegnante di questi anni, debba essere l'allievo più bisognoso d'aiuto pedagogico: l'ultimo della classe. La scuola infatti va intesa come un servizio sociale finalizzato alla riduzione delle differenze sociali, economiche e culturali che condizionano gli allievi al loro ingresso nella scuola. Tale riduzione non riguarda l'appiattimento e l'uniformazione delle personalità. Ciascun allievo ha diritto di diventare ciò che è potenzialmente e anche qualcosa di più. Ma ci sono allievi che per svilupparsi hanno meno bisogno dell'insegnante, avendo alle spalle una famiglia culturalmente o economicamente agiata, avendo numerose possibilità di acculturazione e socializzazione al di fuori della scuola. Ci sono invece altri allievi, per i quali l'insegnante è la sola possibilità di promozione personale. Verso questi ultimi deve essere orientato il massimo sforzo dell'insegnante. Don Milani diceva che non è giustizia *fare parti eguali fra diseguali,* e con questa asserzione smascherava l'ideologia corrente di imparzialità dell'insegnante verso gli allievi. Misurare il passo del lavoro in classe sui più deboli e sui diversi non è solo un diritto di questi ultimi, è anche un'occasione di apprendimento per i migliori, che

acquisiscono così il senso della socialità, della collaborazione e della solidarietà. I cosiddetti "migliori" hanno certo più bisogno di imparare questi valori a scuola, che un numero di nozioni e informazioni recuperabili facilmente fuori della scuola. Identificare come clienti principali dell'insegnante i più bisognosi d'aiuto, significa rispettare i loro ritmi d'apprendimento, i loro interessi, la loro "cultura" di partenza, senza cercare di colonizzarli o renderli uguali agli altri. Se è vero che gli allievi della scuola dell'obbligo devono raggiungere una certa autonomia ed una buona socializzazione, è anche vero che non c'è un solo modo di essere autonomi e socializzati. Se la scuola deve offrire un'occasione di acculturazione, dobbiamo anche ammettere che non esiste un solo tipo di cultura. Per esempio, l'interesse di certi allievi delle classi meno privilegiate per il lavoro manuale, la tecnica, il fare concreto, non è meno culturale dell'interesse di altri allievi per il sapere teorico, l'informazione scientifica. La scienza e la cultura non si identificano necessariamente e solo con la geometria e la storia romana; così come la socializzazione non è obbligatoriamente l'accettazione dei valori dominanti di competizione, successo individuale e scalata sociale. Si tratta in sostanza di accettare che la cultura borghese del nostro sistema industriale avanzato non è la sola cultura possibile. È la nostra cultura di insegnanti, ma non è necessariamente la cultura del futuro e della comunità.

Scegliere come principali clienti in classe gli svantaggiati, vuol dire anche scegliere come ispiratori a livello di comunità quei gruppi e quelle persone che fuori della scuola privilegiano come loro clienti gli stessi svantaggiati ed i loro interessi. Questo discorso tuttavia riguarda la scelta ideale dell'insegnante: si tratta di una scelta di valore e di fede e come tale non è sostenibile scientificamente.

Altri insegnanti possono fare una scelta ideologica diversa, forse non meno rispettabile. I valori e la fede politica non sono cose che si possono imporre con la prevaricazione e la forza. La questione si pone diversamente circa il secondo aspetto della scelta del

cliente privilegiato: la fase della *prassi concreta.* Una volta fatta una scelta di identità ideologica, l'insegnante si trova di fronte al problema sociale del cambiamento. Qui il parametro di confronto (cioè il cliente) non può che essere la comunità in tutte le sue componenti, cioè il tessuto plurale di relazioni nel quale l'insegnante e la scuola sono coinvolti. Si tratta di orientare la prassi pedagogica e politica, sulla base di mediazioni graduali e partecipate. L'insegnante che tenta di imporre individualisticamente e a qualunque prezzo la propria scelta, compie un'operazione molto simile a quella dell'insegnante tradizionale e solitario, che imponeva autoritariamente la sua cultura. Pur mantenendo la sua identità ideologica, l'insegnante innovatore deve lavorare sulla base del dialogo e del consenso, sulle mediazioni e le alleanze. Per esempio, il grado di innovazione possibile in un quartiere operaio è diverso da quello possibile in una zona contadina. Come diversa deve essere la prassi di un insegnante che lavora in una scuola tradizionale, rispetto a quella di chi lavora in una scuola sperimentale. Questo discorso può sembrare inutile, ma trova la sua ragione in numerose esperienze di cambiamento promosse in questi anni. La protervia colonizzatrice e l'utopia individuale di molti insegnanti innovatori sono state indispensabili in questi otto anni di rottura con la tradizionale abitudine pedagogica. Ma rischiano di essere la tomba del cambiamento nei prossimi anni, in cui si tratta di costruire la scuola nuova, invece che abbattere la scuola vecchia. Certi atteggiamenti iconoclasti, volutamente scandalosi, certi radicalismi ultrà e certi spontaneismi sono irrispettosi dei tempi di maturazione della collettività e rischiano di aumentare la paura verso il cambiamento. L'azione per il mutamento pedagogico e dell'organizzazione scolastica deve essere il risultato di una mediazione attiva fra le parti in campo, dentro e fuori della scuola.
Dentro la scuola ci sono: l'insegnante innovatore, i colleghi, l'autorità, gli organi collegiali e gli allievi. Fuori della scuola ci sono: i genitori, le forze sociali e politico-amministrative. Quando non c'è un largo (anche se non unanime) consenso fra tutte queste

componenti, il cambiamento è solo un sogno individuale impossibile o di breve durata. Al risveglio dal sogno, troviamo solo il fallimento professionale, l'emarginazione o la repressione.

6.3- Cambiare in che senso e in che modo?

Nel suo ambito di lavoro un insegnante può agire una serie numerosa di cambiamenti significativi: rapporti con gli allievi e coi genitori, modi di valutazione, obiettivi pedagogici e tecniche didattiche, ecc. La natura di questi cambiamenti ha di solito due limiti: è individualistica e tecnocratica. L'insegnante infatti si preoccupa di cambiare il suo ristretto ambito di lavoro, senza sforzarsi di tradurre questo mutamento in qualcosa di strutturale e sociale. Inoltre ispira il cambiamento alle sue conoscenze psicopedagogiche ed ai suoi valori politici, senza preoccuparsi di verificare il consenso collettivo esistente o di sollecitare la partecipazione di altre forze a questo cambiamento. Questo non vuol dire che una simile azione sia da respingere. Denunciarne i limiti serve ad affermare che essa deve essere solo un primo gradino del cambiamento. Questo tipo d'azione non è sociale, sia perché non nasce in modo partecipato sia perché non si traduce in modificazioni dell'organizzazione scolastica.

Se poi questo tipo di mutamento è promosso, senza le dovute cautele, verso gli allievi, rischia di assumere una caratteristica di autoritarismo simile a quella dell'insegnamento tradizionale. Sono molte le classi in cui il lavoro di ricerca e di gruppo è vissuto dagli allievi e dai genitori come un'imposizione autoritaria.

In sostanza questo tipo di cambiamento manca delle due dimensioni: futuro e sociale. Non essendo partecipato e progettato, esso è legato alla presenza di quell'insegnante innovatore e all'assenza di opposizione da parte di altre forze. Non appena lo stesso insegnante si trasferisce altrove o chiede la collaborazione dei colleghi o viene osteggiato dal direttore o da qualche genitore, l'innovazione crolla miseramente. Nei casi più fortunati la classe in cui si realizza il cambiamento vive come un'oasi appartata

e l’insegnante innovatore gioca il ruolo dell’avanguardia solitaria.
Alcuni invidiano il suo coraggio, altri riprovano la sua superbia intellettuale, altri ancora non capiscono assolutamente cosa faccia. Di fronte alla prima critica, questo innovatore reagisce con la depressione o con l’indifferenza o con l’aggressività. Allora le critiche aumentano, si apre un conflitto anche molto drammatico, che il più delle volte si conclude con la sconfitta dell’innovatore. O smette di sperimentare l’innovazione o chiede il trasferimento; nei casi peggiori viene invitato ad andarsene. Solo raramente l’insegnante riesce a resistere, continuando da solo l’opera di cambiamento oppure riuscendo a guadagnare consenso e solidarietà. In ogni caso si tratta sempre di una battaglia individuale, con poche possibilità di diventare un’azione di cambiamento sociale.
L’azione di mutamento più corretta è quella che chiamerei *programmata e partecipata.* In essa è presente sia la dimensione del futuro, sia quella del sociale; comprende un progetto collettivo, un consenso allargato e un’innovazione organizzativa. In questo tipo di cambiamento l’insegnante innovatore e il sistema-cliente (scuola e comunità) entrano in rapporto per programmare ed attuare un miglioramento del sistema-cliente stesso. Possiamo notare che questa definizione del cambiamento sociale è equivalente alla nozione di azione formativa nella nuova pedagogia. Il modo di fare scuola attraverso la ricerca di gruppo consiste proprio in un rapporto fra sistema-classe (gruppo) e insegnante, orientato alla programmazione e realizzazione del miglior funzionamento del sistema-classe stesso. La stessa definizione che vale per il rapporto fra insegnante non-direttivo e allievo: un rapporto orientato alla realizzazione dello sviluppo, cioè del miglior funzionamento, dell’allievo. In questa dimensione il cambiamento richiede una serie di condizioni e di fasi, forse molto lunghe e poco gratificanti, ma indispensabili.
La prima fase è quella che possiamo chiamare *dell’analisi delle contraddizioni.* L’insegnante che nota una discrepanza fra il suo lavoro ideale ed il suo

lavoro reale, deve iniziare a cercare il perché ed il come di questa discrepanza. Deve cioè aprire un'analisi sulla situazione della classe o della scuola, partendo dalle contraddizioni più evidenti. Tale analisi non deve tuttavia essere fatta a tavolino e singolarmente; ma insieme ai ruoli ed alle forze più vicini all'insegnante (i colleghi, i genitori, il superiore ed eventualmente gli allievi). Può essere il problema della valutazione, della composizione delle classi o dell'assenza di lavoro collegiale fra insegnanti. Occorre dibattere, sensibilizzare, coinvolgere. In questa fase l'insegnante più sensibile ha il compito di non correre, non selezionare brutalmente fra amici e nemici, non essere categorico.
Semmai deve animare, mettere dubbi, informare. A volte la situazione può essere così refrattaria e impermeabile ad ogni dibattito, che occorre mettere in atto una piccola provocazione. La scelta di questo strumento è ovviamente delicatissima, proprio perché di solito viene messo in atto in quelle situazioni che sono le più reattive e scandalizzabili. Può essere una ricerca, che metta in luce le contraddizioni con dati inconfutabili. Oppure una conferenza tenuta da un esperto insospettabile di faziosità, invitato dall'insegnante innovatore. Assolutamente necessario che la provocazione sia misurata, accattivante, non troppo ideologizzata; che non sia troppo scandalosa, radicale, da barricata. Soprattutto è importante che abbia un'immagine di assoluta onestà intellettuale e professionale; che provenga da insegnanti stimati e capaci.
Sostituire la professionalità con la provocazione, non è certo un fatto innovatore. Chi propone un cambiamento pedagogico, deve essere un buon insegnante, con un po' di esperienza da offrire al contraddittorio e delle serie conoscenze psicopedagogiche. Il problema che viene posto all'attenzione di tutti deve essere un problema sentito, una contraddizione vissuta come negativa da una larga maggioranza. Finché non c'è questo consenso, il lavoro dell'insegnante innovatore deve limitarsi alla sensibilizzazione. Un'ottima provocazione può essere un cambiamento didattico in una classe, del tipo detto prima, individualistico e

tecnocratico. Perché possa trasformarsi in un mutamento programmato e partecipato, occorre che l'esperienza singola sia presentata all'esterno della classe con onestà e umiltà, con ampiezza di dati e osservazioni, disponibile alle critiche degli altri.
Non va dimenticato che l'insegnante non è un operatore esterno alla scuola, come lo psicologo o il pedagogista e che è soggetto a numerosi processi di proiezione, pregiudizio e imposizione di ruolo da parte dei colleghi e dei genitori. Questi processi sono l'ostacolo principale alla realizzazione di un cambiamento programmato e partecipato, promosso da un insegnante. Perciò, e lo sottolineo nel prossimo paragrafo, l'insegnante innovatore deve spesso ricorrere ad alleati esterni.
Circa la fase dell'analisi delle contraddizioni, c'è un dibattito che oppone coloro che ritengono meglio affrontare più contraddizioni simultaneamente e quelli che preferiscono graduare le contraddizioni, aggredendone una alla volta. Sul piano teorico ritengo accettabile la tesi della non separabilità delle contraddizioni, essendo queste sempre correlate e inscritte le une nelle altre. Per esempio, è difficile analizzare il problema della valutazione senza affrontare il tema dei contenuti e dei metodi, e questo tema è inscindibile da quello degli obiettivi della scuola, a sua volta legato al problema del rapporto fra scuola e società. Dal punto di vista della prassi, però, seguendo questa logica c'è il rischio di trovarsi sempre di fronte a contraddizioni troppo lontane dal potere d'azione dell'insegnante o della piccola scuola. È l'errore che commettono molti innovatori barricadieri, che dal problema del libro di testo arrivano con una serie di passaggi logici concentrici alla contraddizione fra capitale e lavoro, fra mondo occidentale e mondo cinese e così via. Mentre il tema del libro di testo evidenzia una contraddizione a raggio ridotto, vicina agli interessi immediati di molti genitori e insegnanti, comprensibile a tutti; le contraddizioni più generali sono lontane, complesse, astratte, quindi poco comprensibili alla gran parte della gente.
Per l'azione del cambiamento immediato e dell'aumento graduale di coscienza della comunità,

ritengo più efficace la scelta di una contraddizione semplice e avvertita a larga maggioranza. Dall'analisi di questa si può partire per l'elaborazione del progetto. Questa è la seconda fase o condizione del cambiamento programmato e partecipato: evidenziata la contraddizione, si tratta di elaborare un progetto per il suo superamento. Qui il rischio maggiore è quello del monopolio dell'élite e della tecnocrazia. Se il progetto per il superamento della contraddizione viene appaltato da un'élite, sensibilizzata politicamente e preparata culturalmente, ne viene espropriata la comunità, cioè il sistema-cliente, che ha partecipato alla fase di analisi. Il progetto rischia di essere vissuto come estraneo, e rischia di essere lontano dalle aspirazioni e dagli interessi del cliente. Anche in questa fase di elaborazione occorre il massimo coinvolgimento di tutte le risorse interessate. Attraverso numerose riunioni aperte a tutti, assemblee allargate, documenti e dibattiti, il progetto deve diventare un prodotto della comunità. Se per caso ciò non avvenisse, è indispensabile che al progetto stilato dagli addetti ai lavori si aggreghi il massimo del consenso successivo. Se questo consenso e questa partecipazione non sussistono è inutile e arrogante che il gruppetto degli innovatori accusi il sistema-cliente di oscurantismo o di conservatorismo.
Allo stesso modo il sistema-cliente (scuola e comunità) potrebbe accusare gli innovatori di fuga in avanti, élitarismo e autoritarismo tecnocratico. Persino Mao Tse-Tung, innovatore insospettabile, ha affermato che il cambiamento si promuove facendo "due passi avanti ed uno indietro"! Occorre dunque che i progettisti del cambiamento aggiustino il tiro e compiano mediazioni per ottenere il massimo consenso. Nella fase di progettazione è probabile che sorgano conflitti anche molto pesanti fra innovatori e conservatori. Le modalità di soluzione di questi conflitti aperti e frontali sono almeno quattro. La prima è la vittoria di una parte sull'altra. Non essendo nella scuola in gioco una posta quantificabile, ma solo atteggiamenti e comportamenti personali, questo genere di soluzione del conflitto è spesso mistificata.

Il gruppo che perde, continuerà a fare nei suoi spazi (classe) ciò che taceva prima.
La seconda è la rinuncia di una parte. Si tratta di una fuga dal conflitto, a volte rappresentata da una richiesta di trasferimento di qualche insegnante o dalla chiusura nella dimensione più individuale. Questa non è una soluzione del conflitto, ma un semplice spostamento di esso in altri luoghi o tempi.
Una terza modalità è la mediazione, il compromesso. Si trova la via di mezzo fra due posizioni antagoniste. A volte questa operazione è utile e positiva, a volte è solo un "pateracchio" che scontenta le parti e danneggia il cliente nel suo complesso.
La quarta modalità di soluzione del conflitto è quella della doppia modificazione. Mentre il compromesso è la riduzione di entrambi i mutamenti proposti, questa soluzione porta un doppio cambiamento. Una parte muta nel senso da essa voluto, e consente all'altra di fare altrettanto. Naturalmente occorre che prevalga fra i contendenti la disponibilità a mutamenti costruttivi e che il conflitto non sia su uno stesso problema. Per esempio un gruppo di insegnanti vuole una promozione generalizzata, un altro gruppo vuole corsi di sostegno per aumentare la quantità di apprendimento. La soluzione del doppio mutamento si ispira alla contrattazione del "io consento una cosa a te, tu ne consenti una a me". Il collegio degli insegnanti decide quindi per la promozione generalizzata e per i corsi di sostegno a settembre. Il sistema-cliente gode in tal modo di due mutamenti simultanei.
Una volta che il progetto è ultimato, partecipato e consensuale, è necessario non dimenticare la fase del cambiamento organizzativo. Molti insegnanti innovatori si preoccupano dell'aumento di coscienza, del consenso generale, del cambiamento culturale, ma trascurano di accompagnare tutto questo con mutamenti strutturali e organizzativi. Cioè dimenticano o non riescono a istituzionalizzare il cambiamento. Invece è necessario creare punti fermi, regole, momenti formali che consolidino il mutamento e lo difendano. Occorre dunque sancire e rendere norma il cambiamento raggiunto; trasformare la vecchia organizzazione in una nuova organizzazione.

Per esempio, un dibattito sull'abolizione dei libri di testo non può limitarsi alla conclusione che essa è approvata e che invece dei libri saranno usati i ciclostilati prodotti dagli allievi e le biblioteche di classe. Perché questa volontà di cambiamento sia istituzionalizzata occorre prevedere momenti formali di verifica, organismi di deliberazione degli acquisti e di controllo, momenti ufficiali di dibattito sull'argomento, procedure precise di attuazione, ecc. Solo allora si può parlare di vero cambiamento strutturale e di proiezione nel futuro del mutamento. Esso infatti si è così istituzionalizzato, garantendo gli individui anche dalla loro stessa ambivalenza e difendendo il mutamento da un'eventuale rotazione del personale della scuola. Questa fase ha anche la funzione di offrire punti di riferimento e sicurezza per il sistema-cliente, di ufficializzare il successo, di creare una situazione di non ritorno. Una situazione magmatica di perenne fluttuazione è infatti troppo ansiogena per le persone coinvolte e troppo fragile di fronte agli attacchi.
Infine una situazione di perenne cambiamento rischia di essere una gattopardesca copertura della realtà da cambiare. "Cambiare tutto perché nulla cambi" è il rischio delle situazioni innovative. È necessario creare punti fermi, affinché in futuro siano essi stessi oggetti dell'azione di cambiamento. In tal modo il processo innovativo non è un flusso imprecisato e nebuloso, ma una serie consecutiva di passaggi fra una situazione definita e un'altra. Il cambiamento non è crisi permanente, ma un succedersi interminabile di momenti di crisi e stabilizzazioni.

6.4-Il ruolo dell'innovatore

Cosa deve fare l'insegnante innovatore? Di quali qualità e conoscenze deve essere in possesso? Quali pericoli deve evitare?
Avere chiarito, se pure in sintesi, il cliente dell'azione pedagogica, mette in evidenza che il ruolo dell'insegnante è inteso come quello di un operatore sociale, professionista del cambiamento. La dimensione in cui questo ruolo si esprime è ben più ampia di quella della classe: essa comprende la scuola in cui lavora l'insegnante e la comunità

(quartiere o paese) in cui la scuola è collocata. L'azione educativa dell'insegnante innovatore è rivolta agli allievi, all'organizzazione scolastica ed alla comunità. Questo allargamento della mansione aumenta le responsabilità e le soddisfazioni professionali dell'insegnante ma richiede un arricchimento delle sue capacità. Da una parte infatti restituisce all'insegnante la sua pienezza di educatore, la sua autonomia, la sua creatività; dall'altra gli richiede molto di più delle abituali capacità di trasmissione ed esecuzione. L'insegnante innovatore deve essere capace di speranza progettuale, deve avere un elevato grado di sicurezza, deve essere socializzato, deve saper accettare l'incompiutezza e l'ambivalenza, deve saper gestire i conflitti. Con questo non intendo disegnare il ritratto di una persona perfetta: semplicemente di una persona adulta ed equilibrata, alla costante ricerca del proprio sviluppo. Paradossalmente possiamo dire che il buon insegnante è quello che ricerca e apprende costantemente la sua realtà e quella fuori di lui. disponibile al rapporto con gli altri, al cambiamento, al dubbio. Tutto questo non è una dote naturale né un fatto acquisito una volta per tutte, è una ricerca e un apprendimento permanente, calato nel sociale. Sulla base di questo quadro un po' generico possiamo sottolineare le deformazioni più comuni, che spesso si trovano nell'insegnante innovatore.

Anzitutto la deformazione del razionalismo. Essendo, specialmente gli insegnanti giovani, molto culturalizzati, presentano una fede incrollabile nell'intelletto: arrivano all'equazione *sapere uguale potere*. Costoro credono che la conoscenza scientifica e la razionalità conducano di necessità all'azione. Perciò tentano di produrre il cambiamento attraverso dimostrazioni, confutazioni, sillogismi. La pratica del cambiamento insegna molto presto che un'azione, per essere portata avanti, non può limitarsi ad essere logica. Accanto alla comprensione della razionalità di una soluzione, occorre che esista una volontà ed un'adesione emotiva.

La seconda deformazione corrente fra gli innovatori è quella tecnocratica. Molti insegnanti pensano di

riuscire a cambiare la scuola, dimostrando che hanno le idee chiare e “sanno come si fa”. Attraverso l’eloquenza e la lucidità di analisi, essi ritengono di avere diritto ad una delega per il cambiamento. Ancora la prassi indica come, più dell’abilità e del sapere, contino la sensibilità ai rapporti interpersonali e la capacità di agire in collaborazione.
Una terza deformazione: la strategia dell’élite. Spesso gli innovatori pensano che se fossero loro al posto del direttore, ministro, conservatore, ecc., agirebbero diversamente. Ne fanno un problema individualistico, di persone. Questa deformazione non tiene conto dei ruoli formali, delle esigenze dell’organizzazione. Un sacco di universitari barricadieri del ‘68, sono invece diventati insegnanti moderati, a volte persino conservatori. Il problema non è dunque di persone e di ideologie personali, ma di metodo e di organizzazione.
Un’ultima deformazione è quella dell’introspezione. Alcuni innovatori credono che il mutamento sia proporzionale al loro grado di autocoscienza personale. Essi studiano, si perfezionano, si analizzano in continuazione, ma dimenticano la dimensione strategica. Controllano solo loro stessi e trascurano tutte le variabili sociali, che pure ostacolano il cambiamento.
Non intendo dire che la razionalità, l’abilità professionale e politica, l’assunzione di valori alternativi e l’introspezione non abbiano un grande ruolo nel lavoro di mutamento. Preciso soltanto che, accanto a queste qualità, devono sussistere i loro opposti: emotività, disposizione a collaborare, realismo di ruolo e strategia. Anche qui riscopriamo che il cambiamento è duale, ambivalente e contraddittorio: persino nel ruolo dell’innovatore. Egli deve avere fiducia nella razionalità e insieme esprimere emozioni. Deve essere esperto ma anche collaborativo. Deve ispirarsi a valori diversi o alternativi rispetto agli antagonisti, ma nel contempo deve comprendere il gioco dei ruoli. Deve lavorare in profondità per la conoscenza di sé, ma senza dimenticare la dimensione delle variabili sociali.
Ho già detto che queste caratteristiche non sono innate, né è necessario che l’insegnante le possieda

tutte (questo è addirittura impossibile!). Queste qualità si apprendono e quello che importa è che l'insegnante ne sia alla costante ricerca. Ma come si può apprendere questo tipo di personalità? I modi sono tanti e uno non esclude l'altro: anzitutto una buona storia di socializzazione alle spalle; un'infanzia serena, un'adolescenza senza traumi particolari; una felice esperienza scolastica. Tre cose molto rare nella nostra società, ma non del tutto impossibili; poi una buona formazione culturale nel campo delle scienze umane. Non occorre certo essere psicologi e sociologi, ma certo un po' di psicologia e sociologia è indispensabile se si vuole lavorare con le persone e coi sistemi organizzati. Ancora un buon training di gruppo, se si vuole impostare una pedagogia basata sulla ricerca di gruppo. Infine è utile una significativa esperienza di lotta, cioè di conflitto agito e superato. Per esempio con la famiglia o col sergente o con un professore: un'esperienza di separazione e cambiamento, vissuta direttamente, sulla propria pelle, non letta sui libri.
Gli insegnanti che hanno questo poliedrico bagaglio non sono pochi: essi, anche senza saperlo, sono potenziali innovatori. Gli altri, che sentono di essere privi di alcune delle caratteristiche elencate, hanno almeno due possibilità: la lotta e la formazione permanente. Circa la lotta c'è poco da dire. Si tratta di buttarsi nel cambiamento o nel conflitto, anche senza esserne del tutto certi o preparati. Specialmente i più giovani pensano che questo buttarsi sia la più efficace attività formativa. Devo ammettere che in linea di massima non hanno tutti i torti: è la teoria dell'imparare facendo. Ci sono solo tre problemi. Il primo è che il buttarsi richiede appunto un primo livello di sicurezza e di coraggio che a molti manca. Il secondo è il rischio dell'errore e dell'apprendimento dell'errore: nel lavoro sociale è facile che sbagliando si impari a sbagliare. Il terzo problema è quello del costo, per l'innovatore e per gli altri: il buttarsi senza una corazza sufficiente manda incontro a cocenti frustrazioni e a insuccessi dannosi per il sistema-cliente. La via della formazione permanente mi sembra più rassicurante e percorribile dalla maggioranza.

6.5- La formazione permanente

Quest'attività, elemento fondamentale per lo sviluppo ed il controllo delle capacità dell'insegnante, può dividersi in due grandi categorie logiche: l'*autoformazione* e la *formazione permanente in senso lato.*

L'autoformazione è quell'attività di formazione che un sistema promuove e realizza da sé. Un sistema maturo, attraverso la sua attività costante di autoinnovazione, sa analizzare le proprie contraddizioni, promuovere la più idonea attività formativa e realizzarla in modo autogestito. Per esempio, un plesso identifica come principale contraddizione la scarsa collegialità nel lavoro di programmazione; decide di istituire gruppi che abbiano il compito precipuo di programmare ed infine li realizza con le sole risorse interne.

Oppure un circolo individua una forte contraddizione fra insegnanti del mattino ed insegnanti del doposcuola; decide di istituire dei gruppi misti con l'obiettivo di scambiare le conoscenze ed aumentare l'integrazione; infine attua questi gruppi con la formula dell'autogestione. Naturalmente l'autoformazione è un punto di arrivo nel processo di cambiamento e richiede nel sistema un elevato livello di funzionamento. Gli ostacoli all'autoformazione sono di vario genere. Anzitutto il fatto che un sistema evidenzia le sue contraddizioni quando è in crisi, e quando è in crisi gli risulta difficile utilizzare le proprie risorse per l'innovazione. Un secondo problema è relativo alla difficoltà di conciliare il ruolo di appartenente al sistema e di innovatore-formatore.

Chi è dentro la scuola diventa "parte" delle contraddizioni e dei conflitti e, dunque, raramente le altre "parti" sono disposte a riconoscergli un ruolo innovatore. Al di là delle proiezioni fantastiche e degli stereotipi, resta il fatto che se c'è un elemento del sistema, in possesso delle conoscenze e delle attitudini necessarie al cambiamento, non si capisce come mai egli non abbia sfruttato questo vantaggio, prima che il sistema entrasse in crisi. Chi è dentro il sistema da innovare è più a conoscenza di altri delle dinamiche e delle contraddizioni del sistema, ma è anche più invischiato in esse sul piano emotivo.

Come si può notare, uso indifferentemente il termine *innovazione* e quello di f*ormazione.* In realtà la formazione è una parte dell'innovazione: e cioè la parte che riguarda l'uomo, i rapporti interpersonali e di gruppo, le conoscenze personali e le abilità individuali. Non va dimenticato, anche se questo non riguarda il presente paragrafo, che il mutamento necessita di una seconda dimensione, che è quella strutturale (stipendi, ruoli, carriere, leggi, regolamenti, valore dei titoli ecc.).
Come ho già detto, mentre la dimensione umana e conoscitiva, è agibile dal singolo insegnante o da un microsistema periferico (plesso, scuola, istituto), la dimensione strutturale è agibile solo da macrosistemi (partiti, sindacati, amministrazioni locali ecc.) sui quali l'insegnante può influire da semplice cittadino.
La capacità di un sistema di gestire l'autoformazione è proporzionale al suo grado di sviluppo e alla sua maturità di funzionamento. Occorre una buona capacità di gestire i conflitti attraverso la contrattazione, un elevato senso di appartenenza e livello di motivazione, una discreta dilatazione nella dimensione futura. Il problema è analogo a quello dell'autoformazione e dello sviluppo a livello individuale. Una persona è capace di crescere, di svilupparsi, di autoinnovarsi (cioè di cambiare continuamente) nella misura in cui riesce a fare positive mediazioni fra le sue ambivalenze, nella misura in cui si autostima e possiede la dimensione della speranza. Un individuo con queste caratteristiche è capace, con un buon grado di autonomia, di superare i suoi conflitti mediante una costante ricerca su di sé e sul mondo (autoformazione), e un'altrettanto costante azione su di sé e sul mondo.
Solitamente lo stadio dell'autoformazione è successivo a quello della tradizionale f*ormazione permanente.* Con questo termine si intende l'azione di cambiamento compiuta con l'aiuto di risorse esterne ad un sistema. Tali risorse esterne possono intervenire in una o tutte le fasi del processo di innovazione: diagnosi, realizzazione, verifica. Per risorse esterne intendo qui gli operatori (psicologi, sociologi, pedagogisti, animatori ecc.) non legati al

sistema da innovare in modo continuativo e chiamati ad agire in esso per decisione volontaria e programmata. In senso lato fungono da risorse innovative esterne anche le decisioni legislative e le circolari ministeriali, la cultura diffusa dai mass media, una crisi economica, uno sciopero o un attentato dinamitardo. Tutti questi, infatti, sono elementi esterni alla scuola come microsistema, che tuttavia possono influenzare. Loro caratteristica è che non sono voluti e programmati dagli operatori interni alla scuola. Al massimo, a volte possono essere desiderati da qualche insegnante, ma non entrano nella sua diretta sfera di influenza. Per esempio non c'è dubbio che il fenomeno della contestazione studentesca abbia prodotto sensibili modificazioni nel comportamento degli insegnanti. Non mi sembra possibile però considerare la contestazione fra gli elementi di formazione permanente.
Normalmente una scuola che voglia avviare un processo di mutamento si affida ad operatori esterni. Questi garantiscono tre cose: una buona competenza specifica derivante da una consueta prassi d'intervento; un sufficiente distacco emotivo dai conflitti presenti nel sistema da innovare; una conseguente credibilità di ruolo nei confronti degli operatori interni. A questi operatori esterni si presentano problemi molto simili a quelli descritti prima, per l'insegnante innovatore.
Tre problemi sono da sottolineare in particolare. Il primo è l'identificazione del cliente: l'operatore esterno è chiamato da un committente, cioè da qualcuno che gli chiede l'intervento e si responsabilizza della retribuzione. Questo committente spesso è il direttore didattico o preside, oppure il provveditorato o il Ministero; più raramente è un organo collegiale della scuola o del quartiere o un'amministrazione locale; più raramente ancora è un gruppo di insegnanti, che ritiene urgente un'azione di cambiamento. L'operatore esterno si trova di fronte al problema di orientare il suo intervento in base alle richieste del committente, oppure in base alle più generali esigenze del sistema-cliente nel suo complesso. Su questo tema si gioca spesso gran parte delle possibilità di successo dell'intervento. È

normale infatti che il committente che si rivolge all'operatore esterno lo faccia in base ad una sua personale diagnosi dei bisogni del sistema-cliente o addirittura in base ai suoi personali bisogni. Molti direttori o presidi in crisi di ruolo, sperano di recuperare potere attraverso, un intervento esterno, come molti organismi collegiali sperano di far passare i propri orientamenti attraverso un mediatore esterno. Il terzo esterno è insomma utilizzato spesso da una delle due parti in conflitto, allo scopo di sopraffare l'altra. Qualcuno degli operatori professionisti è convinto che l'intervento possa esaurirsi nell'analisi della domanda del committente. Paradossalmente è vero. L'analisi della domanda di intervento, se approfondita e protratta nel tempo, oltre che estesa alle altre parti del sistema, può offrire da sola le risposte alle maggiori contraddizioni presenti nel sistema stesso. Essendo di cruciale importanza il rapporto operatore esterno (consulente)-committente-cliente, è indispensabile che l'intervento vero e proprio sia preceduto da una seria fase diagnostica. Poiché questa è già un intervento sul sistema, possiamo dire che l'intervento di mutamento inizia al primo contatto fra consulente e committente.
Il secondo problema che si presenta all'operatore esterno è collegato al primo. Essendo l'intervento scomponibile in tre fasi (diagnosi, realizzazione, verifica) è indispensabile che il consulente sia presente in tutte e tre le fasi stesse. Spesso la diagnosi viene effettuata dal solo committente e la verifica non viene effettuata. Il committente chiede all'operatore esterno la realizzazione di un certo seminario e nient'altro. In questi casi, se non avviene una vera e propria crisi di rigetto dell'intervento, succede quasi sempre che l'efficacia sia minima, sia perché possono esistere discrepanze fra le esigenze del committente e quelle del sistema-cliente, sia perché fra consulente e cliente non si instaura un vero rapporto interattivo, capace di modificare la realtà. Un buon operatore esterno deve fare molta attenzione per non essere fagocitato, in interventi strumentali di questo tipo.
Un terzo problema è quello che riguarda l'obiettivo generale dell'intervento. Esso deve essere orientato a

rendere il sistema-cliente capace di automodificazione: non può essere un intervento tecnocratico né autoritario. Deve invece basarsi sulla presa di coscienza e sul consenso. Deve connotarsi come un intervento "con", invece che come un intervento "su" il sistema-cliente.

6.6- Metodologie e tecniche di formazione permanente

Possiamo dividere gli interventi di formazione permanente più semplici in tre categorie.

Interventi che hanno l'obiettivo di aumentare o modificare le conoscenze scientifiche degli insegnanti. Anche in considerazione del fatto che in Italia, l'Università non prevede corsi di psicopedagogia accanto alle diverse Facoltà, è facile che in una scuola si senta il bisogno di conoscere meglio i processi cognitivi, le tipologie del comportamento individuale e di gruppo, i condizionamenti sociali e così via. Oppure è facile che si senta il bisogno di essere al corrente delle nuove scoperte che interessano le singole discipline: l'approccio semiologico in letteratura, l'approccio sociologico nella storia, le scoperte ecologiche o etologiche nel campo delle scienze naturali. Questi interventi si possono ridurre alla chiamata di esperti e abili "informatori", che offrano un quadro sintetico e ragionato dei vari problemi, suggeriscano materiale bibliografico o canali diversi di approfondimento, descrivano esperienze. Non è necessario che questi informatori abbiano conoscenza dei problemi pedagogici e didattici. Il collegamento fra le nuove conoscenze scientifiche e il lavoro scolastico è compito degli insegnanti, che devono imparare a fare uso della scienza in maniera duttile e creativa.

Questi interventi di aumento delle conoscenze possono anche essere molto brevi (uno o due pomeriggi) e non richiedono particolari metodologie. Semmai esigono una buona capacità didattica dell'esperto, che deve presentare un contributo chiaro, sintetico, interessante, divulgativo. L'uditorio può essere a numero illimitato. Gli unici supporti necessari sono: una lavagna (a gesso, a fogli mobili, o luminosa) e una traccia della relazione o una

dispensina. Ripeto che questi interventi agiscono nel settore informativo e sulla sfera cognitiva e razionale. Questo significa che essi arrivano, al massimo, ad essere uno stimolo iniziale del processo di mutamento: non è pensabile che operino un vero cambiamento, perché non agiscono sulla sfera emotiva né sulla abilità pratica degli insegnanti.
Una seconda classe di interventi è *quella che si propone di modificare o attivare tecniche e metodi di insegnamento.* Da una parte c'è il problema dei nuovi modi di insegnare le varie discipline: l'insiemistica, il metodo della ricerca, le tecniche di gruppo, il collage ecc. Dall'altra parte c'è il problema dei laboratori o ateliers: drammatizzazione, ceramica, tipografia, danza, mimo, burattini, ecc. In questi casi il problema è "come fare"; gli insegnanti vogliono conoscere la tecnica, il modo, l'abilità. Possiamo definire addestramento, questo tipo di formazione. Si tratta di far passare una capacità tecnica e metodologica. Per la ricerca occorre saper fare un questionario, un'intervista, una visualizzazione. Per il lavoro di gruppo occorre saper fare un ordine del giorno, un verbale, una conduzione del dibattito.
Per la drammatizzazione occorre saper valorizzare oggetti poveri, creare l'atmosfera, saper utilizzare il materiale verbale e gestuale. Questo tipo di intervento si colloca a un livello intermedio fra la sfera cognitiva e quella emotiva. Esso richiede delle conoscenze e delle esperienze, e queste ultime richiedono di necessità un'adesione, una disponibilità psicologica. L'apprendimento non è più solo cognitivo, ma contiene una volontà ed una capacità manuale, operativa, estetica e gestuale. Questi interventi formativi hanno di solito una durata maggiore, perché richiedono un esercizio. L'operatore esterno non si limita a trasmettere, deve anche far provare, correggere, far ripetere. Questi interventi si basano cioè su un'esperienza guidata, sull'apprendimento attraverso il fare. Questo richiede fra l'altro che il rapporto operatore-clienti sia numericamente limitato e che l'operatore abbia una particolare esperienza nella pedagogia degli adulti.
La trasmissione di capacità operative ad adulti, richiede un'abilità didattica specifica, che comprende:

una buona capacità di rapporto interpersonale e di gruppo, una seria conoscenza delle abilità da trasmettere, la capacità di sintetizzare e semplificare, la fantasia per creare situazioni sperimentali, l'abilità nel correggere gli errori senza demotivare e così via. In questi tipi di intervento formativo è di estrema importanza l'instaurazione di buoni rapporti interpersonali fra operatore e clienti, poiché un serio addestramento passa attraverso l'interazione di personalità, caratteri, atteggiamenti.
Una terza categoria di interventi *è quella che si pone l'obiettivo di modificare gli atteggiamenti o aumentare la sensibilità sociale.* Il problema è, in questi casi, cambiare "modo di essere", cioè mutare ad un livello più profondo: per esempio, atteggiamenti di rifiuto di ogni innovazione o di totale destrutturazione, atteggiamenti di demotivazione o rifiuto a collaborare, stereotipi e pregiudizi, aggressività o conflitti interpersonali; oppure difficoltà di socializzazione, incapacità a gestire relazioni interpersonali, di gruppo, o collettive, insensibilità alle esigenze organizzative, non accettazione delle diversità; e ancora mancanza di creatività, senso di impotenza e frustrazione o eccessiva volontà di potere, rigidità o difficoltà di comunicazione. Ecco un elenco approssimativo ed eterogeneo di tanti modi di essere che si presentano spesso nella scuola e rendono difficile l'innovazione, o addirittura la convivenza. Non è un problema di aumento di conoscenze o di abilità, ma un problema di mutamento del comportamento, che comprende atteggiamenti, modi di percepire e comunicare, sensibilità. Esigenze del genere non possono essere affrontate che attraverso tecniche particolari che si rifanno al *T-Group.*
Questo metodo, pur nelle variazioni richieste dall'ambiente o suggerite dalle diverse correnti di pensiero, si basa su caratteristiche precise. La durata non può essere inferiore alle dieci riunioni di circa un'ora e mezza ciascuna. Le riunioni devono essere più vicine possibile le une alle altre: meglio se sono consecutive.
L'ambiente delle riunioni deve essere isolato, raccolto e confortevole: meglio se è lontano dall'abituale luogo di lavoro. Il numero di partecipanti compreso fra gli

otto e i dodici, al massimo quattordici. Il conduttore, operatore esterno, preparato specificamente alla conduzione di *T-Groups* è affiancato da un osservatore. Questi interventi si centrano sull'autoanalisi delle relazioni interpersonali, delle dinamiche di gruppo, e del comportamento organizzativo. Regola fondamentale è quella dell'attenzione a quanto avviene o viene percepito "qui ed ora", cioè nella situazione presente. Questo tipo di intervento ha subito negli ultimi decenni molti adattamenti. Attualmente questo strumento viene utilizzato in modi molto diversi fra loro. Si possono organizzare *T-Groups* "stranieri", nel senso che i partecipanti non si conoscono fra loro (per esempio un insegnante per sezione o per scuola); oppure *T-Groups* "family", cioè gruppi di insegnanti che appartengono allo stesso consiglio di classe o interclasse. Infine si possono trovare *T-Groups,* con diversi gruppi in formazione simultanea: questi ultimi vengono definiti "laboratori" *(labs)* e hanno lo scopo di analizzare le dinamiche di intergruppo e organizzative. I *labs* organizzati fra quasi tutti gli operatori di una stessa scuola diventano automaticamente momenti di innovazione organizzativa e pedagogica.
L'esperienza professionale sul campo di molti operatori del cambiamento ha prodotto modelli di intervento in cui si mescolano, in diverse dosi, i tre tipi generali elencati. Ci sono quindi interventi complessi o modulari, in cui vengono affrontati problemi di informazione, addestramento e sensibilità. Per esempio ci sono seminari sulla ricerca di gruppo, in cui i partecipanti si addestrano alle tecniche di ricerca e simultaneamente aumentano la loro sensibilità ai rapporti. Ci sono seminari di progettazione in cui i partecipanti varano un piano di lavoro annuale, e insieme affinano la loro capacità organizzativa. Ci sono seminari informativi attivi in cui, oltre all'aumento delle conoscenze, si aumenta la capacità di analisi e discussione in gruppo. Praticamente ogni gruppo di intervento ha sviluppato una o più metodologie proprie. Inoltre, in coerenza con la necessità di far aderire l'intervento alle esigenze reali del sistema-cliente, è ovvio che le

varie metodologie trovino sempre mediazioni particolari.
È importante sottolineare che i tre tipi di intervento indicati *(informazione, addestramento e sensibilizzazione)* hanno una logica temporale che spesso viene trascurata. La parte informativa può essere l'innesco del cambiamento, oppure una parentesi dell'intervento e può anche essere sostituita dalla lettura dei testi. La parte addestrativa è sicuramente la parte finale dell'intervento e si basa molto sulle esperienze dirette che gli insegnanti fanno in classe. La parte centrale e insostituibile dell'intervento di cambiamento è quella che opera sulla sensibilità. Mentre quest'azione è condizione necessaria per l'informazione e l'addestramento, queste due non possono sostituirsi alla prima. Tuttavia, poiché la formazione della sensibilità è la parte cruciale del cambiamento, è proprio su di essa che si sviluppano le più forti resistenze. Al punto che si arriva normalmente a mistificare un intervento informativo o addestrativo come un intervento di formazione per il mutamento. Occorre essere onesti e precisi. Il cambiamento reale di una situazione organizzativa ha come premessa un lavoro di formazione teso a mutare atteggiamenti o comportamenti. Ogni altro intervento, preso singolarmente, ha solo un significato accessorio o tecnocratico. Non è dando informazioni o tecniche, che si risolvono le contraddizioni di un sistema. Al contrario, occorre dare al sistema la capacità di autoregolarsi e di superare con le sue forze le contraddizioni in cui si dibatte. Tutto il resto è inutile, nel senso che non produce cambiamenti o addirittura è dannoso, nel senso che lascia il sistema ancora debole e dipendente.
Un corretto intervento di formazione permanente presenta questa sequenza:

1. *informazione-stimolo;*
2. *formazione della sensibilità;*
3. *addestramento tecnico.*

Se la prima e la terza fase possono essere autogestite dal sistema, la seconda fase è gestibile per lo più solo da risorse esterne. Se un intervento in questa sequenza è effettuato con tutte, o quasi, le

forze di un microsistema (tutti gli operatori di un plesso o di una scuola), la formazione permanente si identifica con lo sviluppo organizzativo e l'innovazione educativa. Resta da chiarire perché parliamo di formazione permanente e non di formazione tout court. Il carattere di permanente deriva dal fatto che la dialettica dell'organizzazione e dell'innovazione è dinamica, cioè oscilla costantemente fra sviluppo, stasi e regressione. La formazione permanente non è che l'autoanalisi di un sistema in dinamica permanente. In esso ogni insegnante cerca sempre nuove sintesi fra sé, il suo lavoro pedagogico e l'organizzazione sociale.